



Pädagogische
Hochschule Weingarten

Masterstudiengang
Alphabetisierung und Grundbildung

**Effizienz von Weiter- und Fortbildung
in der Alphabetisierung und Grundbildung,
insbesondere der Diagnose- und Förderkompetenz
im Schriftspracherwerb, aus der Perspektive der Lehrenden
- eine qualitative Studie**

Masterthesis im Studiengang
Alphabetisierung und Grundbildung

vorgelegt von
Petra Kleinhans

März 2018

Gutachter
Frau Prof. Dr. Löffler
Pädagogische Hochschule Weingarten

Herr Prof. Dr. Brödel
Westfälische Wilhelms-Universität Münster

	Einleitung	
	Effizienz von Weiterbildung in der Alphabetisierung	3
1	Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland	
1.1	Analphabetismus als gesellschaftliches Problem	8
1.2	Bestimmung der Zielgruppe der Analphabet/inn/en	9
1.3	Erwachsenenbildung: Alphabetisierung und Grundbildung	11
2	Qualität der Alphabetisierungsarbeit	
2.1	Qualifikation der Lehrenden in der Erwachsenenbildung	16
2.2	Weiterbildung der Lehrenden als Grundlage für Qualität	17
3	Notwendiges Fachwissen der Lehrpersonen in der Alphabetisierungsarbeit	21
3.1	Theoretisches Wissen um Schriftspracherwerb- und Schreibprozesse	23
3.2	Kenntnisse über Förderung der Lese- und Schriftsprachkompetenz	25
3.3	Diagnostische Kompetenz und Förderkompetenz	28
4	Befragung der Lehrenden in der Alphabetisierung und Grundbildung	
4.1	Forschungsstand und Ziele	34
4.2	Untersuchungsdesign	37
4.3	Auswahl der Befragten	38
4.4	Experteninterviews	40
4.5	Leitfaden	42
4.6	Transkription	44
4.7	Auswertung	45
4.7.1	Materialauswertung	46

5	Ergebnisse	48
5.1	Die Lehrenden	48
5.2	Kursbezeichnungen und Kursteilnehmende	49
5.3	Unterrichtsziele	51
5.4	Selbstverständnis der Lehrenden	52
5.5	Tätigkeitsfelder	54
5.5.1	Vorbereitung	54
5.5.2	Diagnostik - Beobachten / Förderdiagnostik	56
5.5.3	Sprach- und Schriftsprachförderung	58
5.6	Weiterbildung für Lehrende	60
6	Effizienz von Weiterbildung - Ergebnisse und Diskussion	63
6.1	Effizienz von Weiterbildung I	63
6.2	Effizienz von Weiterbildung II	69
6.3	Effizienz von Weiterbildung III	72
7	Zusammenfassung und Ausblick	74
	Literatur	79
	Anhang 1 - Kategoriensystem	94
	Anhang 2 - Transkriptionen der Interviews	126

Einleitung

Effizienz von Weiterbildung in der Alphabetisierung

Trotz Schulpflicht und Appellen zum lebenslangen Lernen gibt es im hochindustrialisierten Deutschland Menschen, die nicht hinreichend Lesen und Schreiben können, um uneingeschränkt am gesellschaftlichen Leben teilhaben und an der demokratischen Kultur partizipieren zu können, wie es dem Verfassungsauftrag entspricht. Seit gut vier Jahrzehnten ist dieses Phänomen bekannt und es wird versucht, durch geeignete Bildungsmaßnahmen Abhilfe zu schaffen und den Betroffenen entsprechende Angebote bereitzustellen. Obgleich es in Deutschland keine einheitliche Regelung oder gesetzliche Bestimmungen für ein flächendeckendes Angebot und inhaltlicher Ausgestaltung von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen gibt, existiert ein breites Spektrum von einschlägigen Kursen in vielen Regionen. So bieten verschiedene Bildungsinstitutionen, vor allem Volkshochschulen, aber auch private Bildungsträger, Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse speziell für Erwachsene in ihren Programmen an.

Bislang fehlen allerdings formale Qualifikationsstandards, etwa in Form kultusministerieller Regelungen oder auch gemeinsamer Selbstverpflichtungen der in der Alphabetisierung arbeitenden Bildungsinstitutionen, für die Durchführung von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen in Deutschland. Die Qualität des Unterrichts hängt demzufolge aktuell vor allem von den Qualitätsstandards der Bildungsträger und von der fachlichen Qualifikation und dem Engagement der Lehrenden¹ in den Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen ab. So besitzen die Lehrenden eine Schlüsselposition in der Ausgestaltung der Kurse - und damit auch für die Qualität dieser Angebote.

Obwohl die "Professionalisierung von Dozentinnen und Dozenten / Kursleitenden über Fortbildungsangebote [...] immer wieder als eine unverzichtbare Maßnahme zur Verbesserung der Angebotsqualität" (BMBF 2015, S. 11) genannt wird, existieren keine einheitlichen Zugangsvoraussetzungen zur Ausübung von Lehrtätigkeiten in der Erwachsenenbildung (vgl. Martin u. a. 2016). Dergleichen gibt es in Deutschland, anders als im europäi-

¹ Für Weiterbildner/innen in der Erwachsenenbildung werden verschiedene Berufsbezeichnungen verwendet, wobei unklar ist, was die verschiedenen Berufsbezeichnungen unterscheidet (Kraft 2006, S. 26). Gemeint sind in dieser Arbeit Weiterbildner/innen, die das Lernen Erwachsener in Alphabetisierungsmaßnahmen unterstützen und werden synonym als Lehrer/innen, Lehrende, Lehrtätige, Lehrpersonen, bzw. Kursleitende bezeichnet.

schen Ausland, keine verbindliche Ausbildungsvoraussetzung, um als Alphabetisierungs-
pädagoge bzw. Alphabetisierungspädagogin arbeiten zu können.

Da sich an den rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen der Alphabetisierung
und Grundbildung in absehbarer Zeit voraussichtlich nichts Grundlegendes ändern wird,
kommt der Qualifizierung der Lehrkräfte eine besondere Bedeutung zu, um über diesen
Weg zur Gewährleistung gewisser Grundstandards zu gelangen.

Insbesondere stehen aufgrund des weitgehenden Fehlens verbindlicher Curricula für
Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse und der großen Heterogenität der Lehrgrup-
pen die Lehrkräfte vor der Aufgabe, für ihre Kurse selbstständig Zielvorstellungen zu
entwickeln und eigenverantwortlich Unterrichtsmaterialien zu erstellen. Die Qualität der
Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit hängt damit in besonderer Weise von der
Kompetenz der Lehrkräfte ab, Unterricht nicht nur durchzuführen, sondern konzeptionell
zu gestalten. Dieses lässt vermuten, dass die Lehrenden den Unterricht im Einzelnen, ab-
hängig von den persönlichen Voraussetzungen und der Zusammensetzung der Unterrichts-
gruppen, sehr individuell und unterschiedlich gestalten. Bislang fehlen hier allerdings noch
aussagekräftige Untersuchungen.

Damit wird die Weiterbildung der in der Alphabetisierung- und Grundbildung Lehrenden
zu einer wichtigen Thematik für die Qualitätssicherung der Kursangebote.

Tatsächlich gibt es in Deutschland die unterschiedlichsten Ausbildungs- und Professionali-
sierungsprozesse für die Erwachsenenbildung, sowohl im akademischen als auch im nicht-
akademischen Umfeld (vgl. Egetenmeyer / Schüßler 2012). Da es keine generelle Ver-
pflichtung zur Weiterbildung gibt - unbenommen davon sind interne Regelungen der Bil-
dungsträger - hängt der Besuch von Weiterbildungsmaßnahmen von den individuellen
Möglichkeiten und vor allem vom Engagement und der Bereitschaft der Lehrenden ab.

So stellt sich die Frage, inwieweit Lehrende, um fundiertes Wissen zu erlangen, diese Wei-
terbildungsmaßnahmen aufgreifen und umsetzen. Das betrifft nicht nur die Thematik der
zeitlichen Möglichkeiten und der Kostenübernahme, sondern vor allem auch die Frage,
unter welchen Voraussetzungen Weiterbildungsmaßnahmen von den Lehrenden ange-
nommen werden. Anders formuliert: Wie müssen Weiterbildungsmaßnahmen beschaffen
sein, dass sie von den Lehrenden für sich als effizient eingeschätzt werden? Nur wenn eine
solche Effizienz erwartet werden kann, ist der Besuch einer Weiterbildungsmaßnahme

bzw. die positive Beurteilung einer besuchten Weiterbildungsmaßnahme und die entsprechende Umsetzung im unterrichtlichen Geschehen gegeben.

Der Begriff der Effizienz² ist in der Diskussion um Weiterbildung mittlerweile zu einem Leitbegriff geworden, in dem Sinne, dass generell von Weiterbildungsmaßnahmen Effizienz gefordert wird. Effizienz im allgemeinen Sinne stellt ein Beurteilungskriterium dar, mit dem sich beschreiben lässt, ob eine Maßnahme geeignet ist, ein vorgegebenes Ziel mit einem bestimmten Aufwand zu erreichen. Es bleibt freilich vielfach ungenau, was konkret unter dem Begriff der Effizienz zu verstehen ist. Dabei lassen in Bezug auf die Weiterbildung von Lehrenden sich wenigstens drei, sich nicht unbedingt ausschließende Begriffsfelder herausdestillieren.

Erstens, eine Weiterbildungsmaßnahme ist dann effizient, wenn der Weiterbildungsinhalt eine Verbesserung der Leistungen in der Alphabetisierung und Grundbildung der Teilnehmer/innen zur Folge hat. Diese müsste sich dann direkt in verbesserten Lernergebnissen der Lernenden niederschlagen. Hier stehen die Lernenden und die in ihrem Interesse formulierten Kursziele im Zentrum.

Zweitens, Effizienz wird im Sinne unterrichtsdidaktischer Wirksamkeit verstanden. Eine Weiterbildungsmaßnahme für die Arbeit mit Analphabet/inn/en ist dann effizient, wenn sich für die Lehrenden Verbesserungen in der Unterrichtsgestaltung ergeben, etwa durch Verbesserung diagnostischer Kompetenzen, der Erweiterung des Methodenrepertoires oder einer verbesserten sozialen Kompetenz. Auch hier zielt Effizienz letztlich auf eine Verbesserung der Leistungen der Kursteilnehmer/innen. Allerdings stehen hier die Lehrenden im Zentrum, indem sie durch eine in diesem Sinne effiziente Weiterbildung zu einer aus ihrer Sicht besseren Unterrichtsgestaltung kommen.

Drittens, Effizienz wird im Sinne individueller Erkenntnis und Wissensfortschritten bei den Lehrenden verstanden. Das heißt, Weiterbildung ist in diesem Sinne effizient, wenn sie den Lehrenden einen Erkenntnis- und Wissenszugewinn erbringt, unabhängig davon, ob

² Der Begriff Effizienz beschreibt im Allgemeinen ein Nutzen-Aufwand-Verhältnis, welches zum Erreichen eines bestimmten Ergebnisses benötigt wird. Effizienz kann somit als ein Kriterium verstanden werden, mit dem beschrieben wird, ob ein Ziel in einer bestimmten Art und Weise zu erreichen ist. Vergleichbare deutsche Begriffe sind Wirksamkeit, oder Wirtschaftlichkeit.

(Lexikon der Nachhaltigkeit: https://www.nachhaltigkeit.info/artikel/effizienz_1719.htm)

sich dieser direkt in einer verbesserten Unterrichtsgestaltung oder gar verbesserten Teilnehmerleistung auswirkt. Hier stehen ebenfalls die Lehrenden im Zentrum, indem sie sich als Lehrkräfte durch zusätzliches Wissen gestärkt und kompetenter fühlen und souveräner agieren können.

Alle drei Effizienzbegriffe dürfen dabei nicht als sich gegenseitig ausschließende oder auch nur scharf abgegrenzte Begriffe verstanden werden, vielmehr als Aspekte einer Effizienz der Weiterbildung. Im ersten Effizienzbegriff, der die Wirksamkeit der Qualifizierung an den Effekten bei den Lernenden zum Maßstab macht, kommen die Lehrenden dabei nur insoweit in den Blick, als sie die Anwendung der Weiterbildungsinhalte leisten. Methodisch ist es schwierig, eine Korrelation zwischen dem Besuch der Weiterbildung und den Effekten bei den Lernenden zu erfassen, da deren Fortschritte sehr viele Faktoren bestimmen, die kaum voneinander zu isolieren sind, auch wenn ein solcher Zusammenhang auf den ersten Blick plausibel erscheint. Vor allem hängt die Wirksamkeit einer Weiterbildung wesentlich davon ab, ob die Lehrkräfte diese annehmen und in irgendeiner Weise auch umsetzen. Aus deren Sicht lässt sich Effizienz nicht an objektiven Kriterien des Unterrichtserfolges festmachen, weil dieser kaum kausal auf den Besuch einer bestimmten Weiterbildungsmaßnahme zurückzuführen ist.

Insofern ist es zielführend, nach der Perspektive der Lehrenden auf die Effizienz der Weiterbildung zu sehen, weil einerseits zwar vermutet werden kann, dass sich der Besuch von Weiterbildung positiv auf den Unterrichtserfolg auswirkt, andererseits Besuch, Akzeptanz, Wertung und Umsetzung primär von der Sichtweise der Lehrenden abhängt. Gerade diese subjektive Effizienz entscheidet aber über Akzeptanz und Besuch einer Weiterbildungsmaßnahme und die Bereitschaft, Inhalte im Unterricht umzusetzen.

Das Bemühen, Weiterbildungsangebote qualitativ weiterzuentwickeln und quantitativ auszuweiten, kann sich daher nicht allein an fachwissenschaftlichen Erkenntnissen und zu erreichenden Wissensstandards der Teilnehmer/innen orientieren, sondern muss nach den Effizienzvorstellungen und Effizienzerwartungen der Lehrenden fragen.

In dieser Arbeit wird die Effizienz von Weiter- und Fortbildung in der Alphabetisierung und Grundbildung aus der Perspektive der Lehrenden untersucht. Einen Schwerpunkt bildet dabei die Einschätzung der Bedeutung der Diagnose- und Förderkompetenz im Schriftspracherwerb und dementsprechend die Bereitschaft, in diesem Bereich auch Weiterbil-

dungen zu besuchen. Diese Schwerpunktsetzung begründet sich darin, dass Diagnose- und Förderkompetenz entscheidend ist für den Erfolg von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen und zugleich spezifische Anforderungen an Kompetenzen der Lehrenden stellt, die diese normalerweise von ihrer Vorausbildung - etwa einem Pädagogikstudium - nicht mitbringen. Gefragt wird in dieser Arbeit also: Wann empfinden Lehrende eine Weiterbildung als effizient? Welche Erwartungshaltungen haben sie an Weiterbildungen? Unter welchen Voraussetzungen sind sie bereit, eine Weiterbildungsmaßnahme zu besuchen? Basis dieser Arbeit ist ein qualitatives Untersuchungsdesign. Dies bietet sich deswegen an, weil über die subjektiven Einstellungen zur Effizienz bisher wenig bekannt ist und sich diese in einer qualitativen Untersuchung am ehesten eruieren lassen. Insgesamt wurden acht Interviews mit Lehrenden aus Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen geführt, die bei verschiedenen Bildungsträgern unterrichten. Ermittelt wurden dazu auch die individuellen Voraussetzungen der Lehrenden in Bezug auf ihre Ausbildung, Erfahrungen und Vorkenntnissen.

Im ersten Abschnitt der Arbeit wird zunächst die Entwicklung der Alphabetisierungsarbeit in der Bundesrepublik, die Verortung in der Bildungslandschaft sowie auf das Profil der Lehrtätigen³, soweit es quantitativ erfasst wurde, eingegangen. Des Weiteren wird die Theorie der Alphabetisierungsarbeit geschildert. Hier wird besonders das theoretische Wissen der Schriftspracherwerb- und Schreibprozesse, der Diagnostik und Förderung in der Alphabetisierung mit Erwachsenen aufgegriffen. Dabei soll besonders in Bezug auf die erforderlichen Kompetenzen des Lehrpersonals sensibilisiert werden.

Vor diesem Hintergrund werden dann die Untersuchungsergebnisse der Befragung dargestellt und ausgewertet.

Im Schlusskapitel wird ausgehend von der Auswertung des empirischen Teils über die Effizienz von Weiterbildung aus Sicht der Lehrenden resümiert und Anregungen für die Steigerung der Effizienz der Weiterbildungsmaßnahmen gegeben.

³ siehe dazu Fußnote¹ S. 3

1 Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland

1.1 Analphabetismus als gesellschaftliches Problem

Gibt es in Deutschland tatsächlich ungeachtet einer umfassenden Schulpflicht Erwachsene, die nicht lesen und schreiben können? Dass dies tatsächlich der Fall ist, wurde Ende der 1970er Jahre erkennbar, ohne dass zunächst die Dimension des Problems quantifiziert werden konnte. Die Volkshochschulen begannen zu dieser Zeit erstmals 'Rechtschreibkurse für Erwachsene' anzubieten und stiegen damit in die Alphabetisierung von Erwachsenen ein (Döbert / Hubertus 2000, S. 18). Ging man anfänglich angesichts einer entwickelten Gesellschaft mit einem differenzierten Bildungssystem von wenigen Einzelfällen aus, sollte sich bald herausstellen, dass dem nicht so war. Die tatsächliche Dimension des Problems wurde mehr und mehr deutlich, waren doch weit mehr Personen betroffen, als anfangs angenommen. Nicht zuletzt auf Grund der gestiegenen Anforderungen an die Arbeitskräfte in der inzwischen hoch industrialisierten und technisierten Gesellschaft, wurden die Defizite im schriftsprachlichen Kompetenzbereich sichtbar. So ging man in Deutschland (alte Bundesländer) in den 1980er Jahren entsprechend einer Schätzung der Deutschen UNESCO-Kommission⁴ von einem Anteil von ca. 3 Prozent Illiterater⁵ der Gesamtbevölkerung aus. Und auch diese Quote, so Kamper, erschien noch zu gering veranschlagt (vgl. Lehmann S. 74f; vgl. Kamper 1994, S. 576ff), denn schlussendlich wurde nur die Zahl derer genau erfasst, die an Alphabetisierungskursen teilnahmen. Über die Anzahl derjenigen illiteraten Personen, die nicht an Alphabetisierungskursen teilnahmen, konnten nur Vermutungen angestellt werden. Von einer vergleichsweise hohen Dunkelziffer konnte aber bereits zu diesem Zeitpunkt ausgegangen werden, da viele der Illiteraten Strategien der Alltagsbewältigung entwickeln, sodass sie weder beruflich auffällig werden noch von

⁴ Die Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (DUK) ist eine Mittlerorganisation der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik Deutschlands mit Sitz in Bonn. Die Deutsche UNESCO-Kommission unterstützt die UNESCO im Programm „Bildung für alle“ und die Weltdekade der Alphabetisierung (2003–2012).

⁵ "Illiterat oder analphabetisch zu sein, ist vom Begriff her eine Mangelbestimmung, das Fehlen von Literalität, das Nichtverfügen über Schriftsprache." (Kamper 1994, S. 573)

"Lesen und schreiben sind [...] Techniken, deren historische Entwicklung und individuelle Aneignung zu entscheidenden Veränderungen geistiger Fähigkeiten, wie z.B. abstraktem, kontext-unabhängigen Denken, Rationalität, kritischem und folgerndem Denken führt. Der illiterate Mensch ist danach jemand, der nicht nur über Lesen und Schreiben sondern eben auch über die spezifischen Qualitäten moderner kognitiver und sprachlicher Prozesse nicht verfügt." (Kamper 1994, S. 574)

sich aus eine dringende Notwendigkeit erkennen, an Alphabetisierungskursen teilzunehmen. Zudem war - und ist - das Thema 'Analphabetismus' mit Scham behaftet und kann dazu führen, dass die Betroffenen ihr Problem eher verbergen, als aktiv sich um eine Lösung zu bemühen.

Dass das Problem unterschätzt wurde und das bisherige Angebot an Alphabetisierungsmaßnahmen unzureichend war, zeigte sich spätestens, als die Universität Hamburg die Ergebnisse ihrer leo.level-one Studie veröffentlichte. Ermittelt wurde, dass 7,5 Mio. Menschen, also 14,5 Prozent der erwachsenen Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter (18 - 64 Jahre) keine zusammenhängenden Texte lesen oder schreiben konnten. Bei weiteren 25,9 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung, 13,3 Mio. Menschen, trat fehlerhaftes Schreiben selbst bei gebräuchlichen Wörtern auf. Sie erreichten lediglich das Rechtschreibniveau der vierten Klasse und mussten dem Kreis der funktionalen Analphabet/inn/en zugesprochen werden.

Von den funktionalen Analphabet/inn/en hatten 4,4 Mio. Deutsch und 3,1 Mio. eine andere Sprache als Erstsprache erlernt. 4,3 Mio. der funktionalen Analphabet/inn/en waren erwerbstätig, hinzu kamen etwa 490.000 Auszubildende, so dass insgesamt fast 4,8 Mio. Menschen in allen Bereichen der Wirtschaft über nicht ausreichende Lese- und Schreibkenntnisse verfügten (vgl. Grotluschen / Riekman / Wibke 2011, leo.level-one Studie). Das Vorhandensein einer so großen Gruppe von Analphabet/inn/en stellt in gewisser Weise nicht nur die Leistungsfähigkeit des Schul- und Bildungssystems in der Bundesrepublik in Frage, sondern ist auch eine „Provokation für das etablierte Selbstverständnis [...], dass in dieser Kulturnation automatisch alle Menschen lesen und schreiben können“ (Kamper 1997, S. 10).

1.2 Bestimmung der Zielgruppe der Analphabet/inn/en

Obwohl also Analphabetismus kein neues Phänomen und Alphabetisierungsarbeit in Deutschland seit den 1970er Jahren etabliert ist (vgl. Döbert 2000, S. 18), besteht "eine Schwierigkeit der Alphabetisierungsarbeit [...] in der gesellschaftspolitischen und medialen Diktion gegenüber funktionalen Analphabet/inn/en" (Fickler-Stand 2011, S. 114). "Zu schnell und zu leicht werden sie lediglich auf ihren vermeintlichen Makel reduziert und als Personen in einem prekären Erwachsenenstatus wahrgenommen" (Egloff 2007, S. 71). In

dieser pauschalisierenden und oft auch pejorativen Klassifizierung werden Analphabet/inn/en vor allem über ihre Defizite definiert. Dabei wird übersehen, dass es sich bei den unter dem Begriff der Analphabeten zusammengefassten Personen um eine heterogene Gruppe handelt. Aufgrund ihrer unterschiedlichen lebensweltlichen Kontexte verfügen sie nicht nur über verschiedene Ressourcen und differenzierte Strategien im Umgang mit schriftsprachlichen Defiziten, sondern auch der Grad ihrer schriftsprachlichen Kompetenzen ist sehr unterschiedlich. Dies macht eine adäquate Bestimmung der Zielgruppe der Analphabet/inn/en für die Alphabetisierungsarbeit schwierig. Klare Aussagen darüber, welche Kriterien über die Zuordenbarkeit zur Gruppe der Analphabet/inn/en entscheiden, sollten daher erst anhand von diagnostischen Präzisierungen gemacht werden, die dann für "didaktische Interventionen [...] relevant [sind], weil es darum geht, die jeweils am besten geeigneten, erwachsenengerechten Vermittlungsstrukturen und -formen zu entwickeln, bereitzustellen und zu etablieren" (Egloff / Grosche u. a. 2011, S. 12).

Anders gefragt: Welcher Personenkreis wird dem Phänomen Analphabetismus zugeschrieben und soll unterrichtet werden? Hubertus / Nickel sprechen von Analphabet/inn/en, wenn fehlende oder geringe Kenntnisse der Schriftsprache bei Erwachsenen vorliegen (vgl. Hubertus / Nickel 2003, S. 719). Linde grenzt das Feld ein, in "die Bestimmung eines Mangels, es mangelt an der Beherrschung der Schriftsprache" (Linde 2008, S. 50) und kategorisiert, indem sie zwei Ebenen unterscheidet: die Zeitebene und die Kenntnisebene (vgl. ebd., S. 51). In der Zeitebene würden sogenannte primäre Analphabet/inn/en, so Linde, nicht die Möglichkeit lesen und schreiben zu lernen gehabt haben. Wo hingegen sekundäre Analphabet/inn/en die erworbenen Fähigkeiten im Laufe der Zeit verlernt hätten (vgl. ebd., S. 51). Auf der Kenntnisebene unterschieden sich totale Analphabet/inn/en, die ohne jegliche Lese- und Schreibkenntnisse sind, von den funktionalen Analphabet/inn/en, die zwar über eine gewisse Buchstabenkenntnis verfügen, diese aber nicht adäquat einsetzen könnten (vgl. Tymister 1994 in: Linde 2008, S. 51). Egloff / Grosche sehen den funktionalen Analphabetismus als gegeben, wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden (vgl. Egloff / Grosche u. a.

2011, S. 11). Desgleichen bezeichnet Döbert-Nauert funktionale Analphabet/inn/en als diejenigen, die "aufgrund unzureichender Beherrschung der Schriftsprache und / oder aufgrund der Vermeidung schriftsprachlicher Eigenaktivität nicht in der Lage sind, Schriftsprache für sich im Alltag zu nutzen" (Döbert-Nauert 1985, S. 5) und Drecolt sieht funktionalen Analphabetismus als "die Unterschreitung der gesellschaftlichen Mindestanforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache, deren Erfüllung Voraussetzung ist zur sozial streng kontrollierten Teilnahme an schriftlicher Kommunikation in allen Arbeits- und Lebensbereichen" (Drecolt 1981, S. 31).

Eine nicht an den Defiziten, sondern an den erforderlichen Fähigkeiten und Möglichkeiten orientierte Beschreibung des Phänomens legt dagegen die UNESCO (UNESCO 1978) zugrunde: "A person is functionally literate who can engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to continue to use reading, writing and calculation for his own and the community's development" (UNESCO 1995). Unter dem Begriff der Analphabeten werden also Personen mit sehr unterschiedlichen Schriftsprachkompetenzen zusammengefasst.

Das heißt jedoch auch, dass damit zu rechnen ist, dass in den Kursen der Alphabetisierung und Grundbildung in der Regel sich sehr heterogene Lerngruppen zusammenfinden.

1.3 Erwachsenenbildung: Alphabetisierung und Grundbildung

Versteht man diese Definitionen des Analphabetismus zugleich als Programm für die Alphabetisierungsarbeit, dann ist klar, dass es nicht um die simple Beseitigung sprachlicher Defizite geht. Ziel muss es vielmehr sein, einerseits die schriftsprachlichen Fähigkeiten so zu entwickeln, dass sie im Alltag angewendet werden können und der aktiven Teilhabe am gesellschaftlichen Leben dienen, andererseits auch, dass diese zur persönlichen Weiterentwicklung durch lebenslanges Lernen genutzt werden können. Damit verbunden ist der Anspruch, dass die Lernenden mit der Hebung der schriftsprachlichen Fähigkeiten auch ihre beruflichen und alltagspraktischen Kompetenzen erweitern, was ihnen zuvor aufgrund ihrer sprachlichen Defizite kaum oder nur unzureichend möglich war. Der Begriff des funktionalen Analphabeten lässt sich daher auch nicht allein auf Basis bestimmter sprachlicher Kriterien bestimmen, sondern nur vor dem Hintergrund sozialökonomischer Rahmenbedingungen und individueller Dispositionen. Der Begriff des

funktionalen Analphabetismus ist daher kein absoluter, sondern ein relativer, wie Gier bereits 1994 beschreibt: "Da es nicht eine Alphabetisierung, sondern viele Erscheinungsformen der Alphabetisierung oder viele Literalitäten gibt, kann es auch keine allgemeingültige Definition geben. Alphabetisierung ist eine Variable des Kontexts" (Gier 1994, S. 873).

So lässt sich das Erlernen der Schriftsprache, wie Kamper beschreibt, unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachten: Im Alltag, im Beruf, in Situationen, "die den Einsatz bestimmter Lese- und Rechtschreibfertigkeiten zum Lernen in Kursen verlangen, [...] [oder] die für die [...] Karriere und damit für weitere Lebenschancen [...] zentral sind" (Kamper 1997, S. 58). Gleichzeitig verknüpft sie den Begriff des funktionalen Analphabeten mit mangelnder Beschäftigungsfähigkeit und eingeschränkter sozialer Integration. In Zeiten ökonomischer Globalisierung scheinen die bislang hinreichenden literalen Kompetenzen nicht mehr genügen. Was den Grad an Schriftsprachbeherrschung, der innerhalb ökonomisch geprägten Lebenssituationen und Entwicklungen einer immer schneller sich verändernden Informationsgesellschaft als erforderlich erscheint, kennzeichnet (vgl. Kamper 1994). "Lesen, Schreiben und Rechnen [sind] als nicht mehr ausreichend zu bewerten [...]. Im Kommunikations- und Informationszeitalter sind zunehmend komplexere Fähigkeiten und Fertigkeiten [...] erforderlich" (Linde 2008, S. 53). Aus volkswirtschaftlicher und gesellschaftlicher Sicht scheint mit Blick auf die Betroffenen kein Weg an der Qualifizierung von Analphabet/inn/en vorbeizuführen (vgl. Schwänke u. a. 1990, S. 8).

Das bedeutet für die Alphabetisierungsarbeit, dass es nicht mehr nur um den Schriftspracherwerb allein geht, sondern um ein Bündel von Kompetenzen, die zwar mit der Schriftsprachkompetenz verknüpft sind, aber zugleich über diese hinaus gehen, und die Voraussetzung für eine verbesserte Integration in die Erfordernisse der Berufswelt einer industrialisierten Gesellschaft bilden. "Heute spricht man nicht mehr nur von Alphabetisierung, sondern auch von Grundbildung, Basisqualifikation, oder [...] von Grundqualifikationen", so Linde (Linde 2002, S. 19). Im Begriff der Grundbildung „wird auch eine Verbindung zu sogenannten Schlüsselqualifikationen hergestellt oder Kompetenzentwicklung als Oberbegriff benannt" (ebd.). Allerdings liegt bislang "kein einheitliches Verständnis von Grundbildung" (Tröster 2000, S. 17) und deren Ein- bzw. Abgrenzung zu Parallelbegriffen vor. Tenorth konzentriert sich darauf, dass der Begriff

Grundbildung auf etwas Grundlegendes in Bezug auf Bildung verweist, welches eine Unterkategorie innerhalb von Bildung impliziert. Folglich fungiert nach ihm Grundbildung "als Differenzbeschreibung innerhalb der Graduierungsversuche von Bildung" (Tenorth 2004, S. 170) und stellt sie als unterste Stufe von Bildung dar. Auch Döbert versteht Grundbildung als Minimalvoraussetzung, sieht diese jedoch stärker an gesellschaftliche Erfordernisse gebunden, die von außen an den Einzelnen herangetragen werden. Laut Döbert umfasst Grundbildung die "Minimalvoraussetzung an Wissensbeständen, Kenntnissen, Fertigkeiten, personalen und sozialen Kompetenzen, die für Orientierung und soziales Handeln in der Gesellschaft notwendig sind" (Döbert 1999). Vor diesem Hintergrund versteht Tröster Grundbildung in einem Spannungsfeld zwischen den Sichtweisen und Ansprüchen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen, unter anderem Arbeitsverbänden, Bildungspolitik, Erwachsenenbildner/innen einerseits sowie den Bedürfnissen und Wünschen der einzelnen Individuen andererseits (vgl. Tröster 2000, S. 13).

Eine Aufspaltung der Hauptbegriffe - Alphabetisierung und Grundbildung - in der Erwachsenenalphabetisierung erscheint nicht nur vor dem Hintergrund der Praxis der Alphabetisierungskurse als problematisch, sondern auch aufgrund der schwierigen Abgrenzbarkeit. Obgleich "bisher kein Konsens über eine eindeutige Abgrenzung bzw. das Zusammenspiel von Alphabetisierung und Grundbildung" (Linde 2008, S. 53) besteht, wird Grundbildung als der umfassendere Begriff angesehen. Alphabetisierung stellt sich dann als ein Teil von Grundbildung dar (vgl. Tröster 2000, S. 13). Weiter wird Grundbildung als relativer Begriff betrachtet, der sich an aktuellen gesellschaftlichen Erfordernissen orientiert und insofern einem beständigen Wandel unterliegt (vgl. Döbert 1999; vgl. Kamper 2001, S. 31; vgl. Tröster 2000, S. 17). Verknüpft mit der Ausrichtung an gesellschaftliche Anforderungen wird der Grundbildungsbegriff auch arbeits- und berufsorientiert ausgelegt (vgl. Tröster 2002) und "im Spannungsfeld von individueller Lebensbewältigung und fachlicharbeitsmarktbezogener Qualifizierung" (Bastian 2002, S. 7) verortet. Am interessantesten für die Bildungsarbeit scheint die Grundbildungsdefinition, die anlässlich der 1997 in Hamburg durchgeführten UNESCO-Weltkonferenz CONFINTEA⁶ im Rahmen der Hamburger De-

⁶ Die *Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur* - **UNESCO** - ist eine internationale Organisation und gleichzeitig eine der 17 rechtlich selbstständigen Sonderorganisationen der

klärung zum Lernen Erwachsener verfasst wurde: "Grundbildung für alle bedeutet, dass Menschen ungeachtet ihres Alters die Möglichkeit haben, als Einzelne in der Gemeinschaft ihr Potential zu entfalten. Sie ist nicht nur ein Recht, sondern auch eine Pflicht und eine Verantwortung gegenüber anderen und in der Gesellschaft als Ganzes. Es ist wichtig, dass die Anerkennung dieses Rechtes auf lebenslanges Lernen von Maßnahmen flankiert wird, die Voraussetzungen für die Ausübung dieses Rechtes schaffen" (UNESCO 1997, S. 4). Diese Begriffsbestimmung verweist im Wesentlichen auf Wissensbestände, Kenntnisse, Fertigkeiten, personalen und sozialen Kompetenzen, die für die Orientierung und für aktives Handeln in der Gesellschaft notwendig sind und zum Ziel haben, insbesondere bildungsbenachteiligten Menschen, Lernen zu ermöglichen. Die Kursarbeit und die Begleitung der Lernenden sollen darauf abzielen, den Kursteilnehmern eine Partizipation am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen (vgl. Tröster 1996b, S. 13), wobei die Förderung der Schriftsprachkompetenz im Mittelpunkt steht (vgl. Löffler 2017, S. 15). Oder anders formuliert: Der Personenkreis, der in dieser Weise gefördert werden soll, erstreckt sich auf Erwachsene, die "[...] ein Mindestmaß an Lese- und Schreibfertigkeiten (Literacy) verbunden mit einer ausreichenden Grundbildung [brauchen]. Der Begriff der Grundbildung bezeichnet hier Kompetenzen in den Grunddimensionen kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe, wie: Rechenfähigkeit (Numeracy), Grundfähigkeiten im IT-Bereich (Computer Literacy), Gesundheitsbildung (Health Literacy), Finanzielle Grundbildung (Financial Literacy), Soziale Grundkompetenzen (Social Literacy). Grundbildung orientiert sich somit an der Anwendungspraxis von Schriftsprachlichkeit im beruflichen und gesellschaftlichen Alltag" (Strategiepapier Nationale Strategie 2012-2016).

Für die Alphabetisierungsarbeit bedeutet dies, dass sie anders als in den 1970er Jahren, wo es nahezu ausschließlich um den Erwerb und die Verbesserung von Schriftsprachkompetenzen ging, eine verstärkte Anforderung an Differenzierung, inhaltlicher Ausweitung und zielgruppenspezifischer Ausrichtung beinhaltet. Didaktik, Methodik und Organisation der Lernprozesse müssen den Bedürfnissen und Lernvoraussetzungen der jeweiligen Bezugs-

Vereinten Nationen. Die *Internationale Konferenz zur Erwachsenenbildung* - **CONFINTEA** - ist eine internationale / zwischenstaatliche Konferenz zum Thema Erwachsenenbildung und bietet für die UNESCO-Mitgliedsländer eine Plattform, um die weltweiten Entwicklungen im Bereich der Erwachsenenbildung aufzuzeigen und Leitlinien für ihre weitere Förderung zu erarbeiten.

gruppe entsprechen (vgl. Döbert 1999). Damit sind zugleich hohe Anforderungen an die Lehrkräfte in diagnostischer, didaktischer und methodischer Kompetenz gestellt.

Eine besondere Problematik für die Praxis der Alphabetisierungsarbeit ergibt sich nicht nur daraus, dass die Begriffe Alphabetisierung und Grundbildung nicht eindeutig definiert sind, sondern auch daraus, dass es für die Maßnahmeträger bislang keine verpflichtenden Durchführungsbestimmungen hinsichtlich Alphabetisierungs- und Grundbildungsangeboten gibt. Die Weiterbildungseinrichtungen sind somit gezwungen, eigenständig oder in Abstimmung mit den Kostenträgern und Auftraggebern die Begriffe Alphabetisierung und Grundbildung mit Inhalt zu füllen und gegeneinander abzugrenzen und vor diesem Hintergrund ihr Aufgabenspektrum festzulegen (vgl. Hirschmann / Korfkamp 2016, S. 316).

Hinzu kommt ein Weiteres: Da sich mehrere Bildungsträger am Markt behaupten müssen, so Euringer, ist zu bedenken, dass entlang von Förderzuständigkeit und Finanzierung, das Interesse bestehe "Grundbildung auf solche Inhalte, Kompetenzen und Zielgruppen zu begrenzen, die eine erfolgreiche Förderung von Angeboten ermöglichen." Für das Grundbildungsverständnis, so Euringer weiter, "hat dies zufolge, dass die Förderung zunehmend auf die antizipierten Interessen leicht zugänglicher Zielgruppen ausgerichtet wird," (Euringer 2016, S. 251) und damit vor allem eine Einbettung in niederschwellige Angebote erfolgt. "Auch die arbeitsplatzorientierte Ausrichtung [...] dient dem Ziel, neue Zielgruppen zur Teilnahme an Alphabetisierungskursen zu motivieren." (ebd.)

Insofern ist die Qualität des Unterrichts, die in Kursen mit dem einfachen Label 'Alphabetisierung und Grundbildung' versehen werden, schwer zu bestimmen. Häufig überspannen die Kursinhalte nicht nur die Verbesserung des Lesens und Schreibens, auch typische Handlungsfelder innerhalb von Unternehmen, wie etwa die Fachsprache oder die betriebliche Kommunikation, sollen adäquat einbezogen werden. Lehrende haben hier ein Feld abzustecken, welches weder durch detaillierte Auflistung einzelner Aufgabenfelder oder durch ein Rahmencurriculum noch durch einen bestimmten Erwartungshorizont, weder auf Seiten der Lernenden noch auf Seiten der Weiterbildungseinrichtungen, begrenzt wird.

2 Qualität der Alphabetisierungsarbeit

2.1 Qualifikation der Lehrenden in der Erwachsenenbildung

Die Erwachsenenbildung oder Andragogik⁷ ist die Wissenschaft, die sich mit dem Verstehen und Gestalten des lebenslangen Lernens bzw. der lebenslangen Bildung des Erwachsenen befasst. Da es sich bei der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit im Regelfall um Erwachsenenbildung handelt, können didaktische und methodische Verfahren der Kindheits- und Jugendpädagogik nicht problemlos übertragen werden. Die Erwachsenenalphabetisierung wendet sich an Menschen mit längerer Vorläufersozialisation. Insbesondere die Negativerfahrungen aus dem Bereich Schule prägen erheblich "die Bereitschaft der Betroffenen zur Teilnahme an Lese- und Schreibkursen sowie die Art und Weise, wie das Dargebotene und Vermittelte aufgenommen wird" (Korfkamp 2008, S. 81). Das professionelle Handeln von Lehrenden erfordert somit entsprechend eine spezifische andragogische Qualifikation - dies umso mehr als viele in der Alphabetisierung Tätige eine pädagogische, lediglich auf Kinder und Jugendliche ausgerichtete Ausbildung haben, etwa durch ein Studium des Lehramtes oder der Sozialpädagogik. Auch kann es sich bei den Lehrenden um Seiteneinsteiger handeln, ohne spezifische pädagogische oder gar andragogische Qualifikation. Während es in anderen Bildungsbereichen wie Schule, Universität und beruflicher Ausbildung definierte Qualifikations- und Ausbildungsstandards und hoheitlich geregelte Zulassungsverfahren für die Ausübung der Lehrtätigkeit gibt, fehlen diese in der Erwachsenenbildung weitgehend (vgl. Kraft / Seitter / Kollwe 2009, S. 10). Nuissl / Brandt beschreiben den Zugang "zur pädagogischen Tätigkeit in der Erwachsenenbildung [als] vorwiegend [den] eines Seiteneinsteigers" (Nuissl / Brandt 2009, S. 57). Ähnlich vermerkt die von Kraft / Seitter / Kollwe vorgelegte Studie 'Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals', "dass 34 Prozent der Befragten keine pädagogische Qualifizierung haben. [...] Ein weiteres Drittel verfügt über 'irgendeine pädagogische Ausbildung', 20 Prozent über ein Lehramtstudium" (Kraft / Seitter / Kollwe 2009, S. 10), wobei anzumerken sei, dass weder "irgendeine pädagogische Ausbildung" noch ein Lehramtstudium an sich "eine Qualifizierung für die Arbeit mit Erwachsenen" darstellt (ebd., S. 10).

⁷ Die Begriffe Erwachsenenbildung, Weiterbildung und Andragogik werden in der Fachliteratur zunehmend synonym, in einzelnen Artikeln auch additiv, verwendet.

Die Qualität des Alphabetisierungs- und Grundbildungsunterrichtes hängt damit wesentlich von adäquaten Weiterbildungsangeboten ab, die einerseits an die Vorqualifikationen der Lehrenden anknüpfen und andererseits auf die Bedürfnisse der Lernenden in den Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen ausgerichtet sind. Die Lehrenden sind wesentlich dafür entscheidend, ob eine Veranstaltung von Seiten der Teilnehmer/innen aus als qualitativ gut wahrgenommen wird (vgl. Tippelt / von Hippel 2007).

Dennoch spielen andragogische Fragen, etwa nach dem Kompetenzprofil der Lehrenden, der Professionalitätsentwicklung oder Unterrichtsqualität in der Erwachsenenbildung, keine zentrale Rolle in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung. So existieren zwar umfangreiche Kataloge vermeintlicher Schlüsselkompetenzen für die Erwachsenenbildner/innen, präzise formulierte Kompetenzprofile, die klar benennen, welche Kompetenzen in der Lehrpraxis überhaupt erwartet werden bzw. notwendig sind, und in welchem Verhältnis die einzelnen Kompetenzen zueinanderstehen, fehlen aber (vgl. Kraft 2006, S. 29). So beschreibt beispielsweise der Volkshochschulverband, dass "neben der fachlichen Qualifikation [...] die erwachsenenpädagogischen, didaktischen und sozialen Kompetenzen der Kursleitenden zentrale Faktoren für das Gelingen von Lernprozessen" seien (vgl. vhs-sprachenschule). Ebenfalls wird im Allgemeinen betont, dass die Qualifikation der Lehrenden die Qualität des Angebots in der Weiterbildung prägt. Dennoch existiert keine präzise Darstellung, worin die pädagogische Qualität besteht, welche Anforderungen an die Qualifikationen und Kompetenzen der Lehrenden sich daraus ergeben und wie sich diese in der Praxis einfordern bzw. nachweisen ließen (vgl. Kraft 2006, S. 8).

2.2 Weiterbildung der Lehrenden als Grundlage für Qualität

Generell umfasst der Begriff Weiterbildung alle Lernprozesse, die Erwachsene nach der ersten Bildungsphase nutzen, um ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erweitern. Laut Gabler dient Weiterbildung "[...] dem Ziel, aufbauend auf der Ausbildung, [...] neue Qualifikationen zu vermitteln oder alte zu erhalten und aufzufrischen, um so nachhaltig die Beschäftigungschancen sicherzustellen und ein selbständiges Agieren auf dem Arbeitsmarkt zu ermöglichen" (Weiterbildung / Fortbildung / Qualifizierung - Gabler Wirt-

schaftslexikon⁸). Aus Sicht der Lehrenden bzw. Kursleitenden ist Weiterbildung⁹ überdies ein wesentliches Element der Qualitätssteigerung und Qualitätssicherung des Unterrichts (vgl. Kraft 2006, S. 8). Dies trifft ganz besonders in der Alphabetisierung und Grundbildung zu, die in der Gesamtheit der Erwachsenenbildung noch unzureichend etabliert und nicht so anerkannt ist, wie es den Erwartungen und Wertvorstellungen in der Alphabetisierung Tätigen entspricht. Die einzelnen Lehrtätigen nehmen aufgrund dieser mangelnden Anerkennung und Integration der Alphabetisierungsarbeit in etablierte Strukturen der Erwachsenenbildung eine vergleichsweise prekäre Stellung ein. Sie sind nicht einfach Durchführende bestimmter Lehrpläne oder Bildungsziele, sondern stehen mit ihrer Person für die Durchführung und das Gelingen eines Kurses in besonderem Maße ein. Durch ihren direkten Zugang zu den Lernenden üben sie so einen entscheidenden Einfluss auf die qualitative, das heißt inhaltliche und didaktisch-methodische Gestaltung des Lernens in der Alphabetisierungsarbeit aus. Döbert / Hubertus sprechen von "Einzelkämpfer/innen ohne spezielle Ausbildung" (Döbert / Hubertus 2000, S. 106), wobei generell jedoch davon ausgegangen wird, dass sie in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit auf Grund ihrer Vorbildung (wie bereits erwähnt, verfügen ein Drittel 'irgendeine pädagogische Ausbildung') über einen Teil an (erwachsenen-) pädagogischen, didaktischen, methodischen und kommunikativen Fähigkeiten bereits verfügen, jedoch speziell in der Alphabetisierung von Erwachsenen Erkenntnisse fehlen. Darum ist, um (Unterrichts-) Qualität zu fördern und speziell den Anforderungen an die zielgruppenorientierte erwachsenenpädagogische Handlungsfelder zu genügen, Weiterbildung obligat (vgl. Tippelt/ von Hippel / Fuchs 2009,

⁸ Typische Definitionen sind:

- *Weiterbildung* dient einerseits dem Ziel, aufbauend auf der Ausbildung, einer Erwerbsperson neue Qualifikationen zu vermitteln oder alte zu erhalten und aufzufrischen, um so nachhaltig die Beschäftigungschancen sicherzustellen und ein selbständiges Agieren auf dem Arbeitsmarkt zu ermöglichen.
- *Fortbildung* soll dem einzelnen die Möglichkeit eröffnen, seine beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten im bisherigen Berufsfeld zu erhalten und zu erweitern, um seine Qualifikation der technischen Entwicklung anzupassen.
- *Qualifizierung* steht als Oberbegriff für Maßnahmen zum Aufbau, Erhalt und Ausbau von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zur Bewältigung beruflicher Anforderungen notwendig sind. Qualifizierungen finden im Rahmen der betrieblichen Sozialisation statt.
(wirtschaftslexikon.gabler.de)

⁹ In dieser Arbeit werden die Begriffe - *Weiterbildung*, *Fortbildung* und *Qualifizierung* - je nach Kontext synonym, in einzelnen Abschnitten auch additiv verwendet.

S. 11; vgl. Döbert / Hubertus 2000, S. 106). Weiterbildung hat hier das übergeordnete Ziel über Kompetenzentwicklung und Qualität die Lehrenden bzw. Kursleitenden zu erreichen. Dazu ist es unabdingbar, speziell für die Alphabetisierung unentbehrliches Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen zu definieren und zu erwerben. Allerdings, so konstatiert Bastian, werden zwar Weiterbildungen als wichtig und begrüßenswert von den Kursleitenden erachtet, daran teilgenommen wird jedoch nur sporadisch und angesichts der speziellen Erfordernisse der Alphabetisierungsarbeit auch in unzureichendem Maße (vgl. Bastian 1997, S. 13). Siebert eruiert, dass das Weiterbildungsbedürfnis "nicht ohne weiteres" vorhanden sei (vgl. Siebert 2000 in: Kosubek 2009, S. 114). Festgestellt wurde auch, dass Kompetenzen für den Bereich Alphabetisierung und Grundbildung durch Eigeninitiative der Kursleitenden erlangt werden, jedoch trotz Erfahrungen das Bedürfnis nach intensiver Fortbildung sehr hoch sei. Auch wird beschrieben, dass sich die in dem Bereich tätigen Kursleitenden durch Fortbildung die Weiterentwicklung ihrer Professionalität wünschen. Dabei scheint für die zu geringe Fortbildungsbereitschaft in einzelnen Bereichen auch ein unzureichendes Angebot ausschlaggebend zu sein (vgl. Mania / Jütten / Karg 2010; vgl. Karg u. a. 2010). Fernerhin stellten Bonna / Nienkemper in ihrer Studie 'Zur Akzeptanz von Diagnostik in Alphabetisierungskursen' heraus, dass die Kompetenz zur Diagnostik in der Alphabetisierungsarbeit auch an einem mangelnden Fort- und Weiterbildungsangebot begründet sei (vgl. Bonna / Nienkemper 2011).

Festzustellen ist, dass die Aus- und Weiterbildungen für Lehrende auch in der Erwachsenenbildung allgemein und der Alphabetisierungsarbeit im Besonderen bisher wenig im Fokus der Anbieter von Weiterbildungen standen. Das liegt nicht zuletzt an den bereits erwähnten fehlenden Qualifikationsstandards und detaillierten Kompetenzbeschreibungen, die es zwar in vielen Weiterbildungsbereichen gibt, aber eben nicht für die Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland. So existieren wenige, inhaltlich, in der Zielsetzung und methodisch stark differierende Weiterbildungsangebote für Lehrende in der Alphabetisierung und Grundbildung nebeneinander. Das gilt ebenso für Weiterbildungen im Hochschulbereich, die auch die Möglichkeit zum absolvierten Studium ergänzende Zertifikate zu erwerben bereithalten, wie für den nichtakademischen Bereich, wo zahlreiche freie Bildungsträger diverse, für die Lehrenden nicht obligatorische Qualifikationen für die Alphabetisierungs- und Grundbildungstätigkeit anbieten. Entsprechend gibt es 'Zertifikate' mit

den unterschiedlichsten Marktwerten¹⁰. Dies stellt für Lehrende in der Alphabetisierung ein Problem dar. Es ist schwierig einzuschätzen, was die vorliegenden Nachweise wert sind und in wie weit diese überhaupt der Kompetenzerweiterung dienen.

Momentan gibt es vier führende Weiterbildungsanbieter, die regelmäßig Angebote an Lehrende in der Alphabetisierung und Grundbildung adressieren:

- Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.: Einführung in die Leitung von Alphabetisierungskursen. Das Angebot umfasst u. a. die Themen: Bestimmung der Zielgruppe der (funktionale) Analphabet/inn/en, die Ursachen von Analphabetismus und Methoden der Schriftsprachvermittlung.
- Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.: Erwachsenenpädagogische Grundqualifikationen für Kursleitende in der Erwachsenenbildung. Das Seminar beinhaltet u. a. die Themen: Funktionaler Analphabetismus, Lernberatung, Ansätze des Schriftspracherwerbs sowie Materialien und Unterrichtsplanung.
- Pädagogische Hochschulen: Zertifikatskurs Alphabetisierung und Grundbildung. Themen des Zertifikatskurse sind u. a.: Grundbildung, Alphabetisierung, Erwachsenenbildung, Lernberatung und Förderdiagnostik.
- PH Weingarten: Masterstudiengang Alphabetisierung und Grundbildung. Themen des Studiengangs sind u. a.: Alphabetisierung, Alphabetisierung von Menschen mit Migrationshintergrund, Mathematische Grundbildung, Mediendidaktik, Erwachsenenbildung, Diagnostik und Lernberatung.

Überdies gibt es inzwischen einige Veröffentlichungen für Lehrende, um Grundwissen für die Alphabetisierungsarbeit auch außerhalb formeller Bildungseinrichtungen, in Selbstlernzeit, erwerben zu können. Hierfür gibt es allerdings weder Leistungsbescheinigungen noch Leistungsbeurteilungen.

¹⁰ Hier nur wenige Beispiele: Masterstudium "Alphabetisierung und Grundbildung" PH Weingarten; Masterstudium „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit Modul Linguistik und Alphabetisierung“ Universität Hildesheim; "Basisqualifizierung ProGrundbildung" Deutscher Volkshochschul-Verband dvv; "Hochschulzertifikat DaZ mit Modul Grundlagen der Alphabetisierung" PH Ludwigsburg; „Einführung in die Alphabetisierungsarbeit“ P. Hubertus, Münster; "Bausteine der Alphabetisierung, Lerntherapie & Lernförderung", Kreisel e.V. Heidelberg; "Phonologische Bewusstheit für Lehrkräfte" vhs Waiblingen; usw. (Stand 2/2018)

3 Notwendiges Fachwissen der Lehrpersonen in der Alphabetisierungsarbeit

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit Effizienz von Weiterbildung aus Sicht der Lehrenden auseinander und umschreibt damit personengebundene und mikrodidaktische Bedingungen der Alphabetisierungsarbeit. Dies beinhaltet die Beschreibung und das Erfassen (notwendiger) Voraussetzungen über die Lehrende zur Gewährleistung einer effizienten Alphabetisierungsarbeit verfügen müssen, insbesondere in Bezug auf das fachspezifische Wissen und auf die für die Erwachsenenalphabetisierung spezifischen methodischen und didaktischen Kompetenzen. Denn, so stellt Hubertus zurecht heraus: "Es reicht keineswegs aus, selbst lesen und schreiben zu können, um es anderen zu vermitteln" (Hubertus 2009, S. 28).

Ebenso wie bisher fachspezifische Kenntnisse und deren unterrichtliche Umsetzung, wie etwa die diagnostischen Kompetenzen von Lehrkräften, noch nicht erfasst wurden, fehlen auch Untersuchungen zur Frage, welche Art der Förderung tatsächlich in den Kursen stattfindet und zur Frage, ob Lehrende überhaupt spezifische Förderkompetenzen im Schriftspracherwerb für die erfolgreiche Durchführung von Alphabetisierungskursen benötigen. Auf diese Forschungsdesiderate kann an dieser Stelle nur verwiesen werden.

Hier wird gleichwohl davon ausgegangen, dass sich die Notwendigkeit von fachspezifischem Wissen, wie beispielsweise von Grundwissen bezüglich des Schriftspracherwerbs oder von Förderdiagnostik als Bestandteil professionellen Lehrhandelns, prinzipiell aus dem Wesen, dem Anspruch und der Qualität der Bildungsarbeit in der Erwachsenenalphabetisierung ergibt. Das heißt, wie jede Bildungsarbeit verlangt auch die Alphabetisierung bestimmte Qualitätsstandards, die zunächst vorausgesetzt werden müssen, aber einer kontinuierlichen fachwissenschaftlichen Prüfung unterzogen, auf ihre Bewährung in der Praxis geprüft und gegebenenfalls weiterentwickelt werden sollen. Löffler verortet die Alphabetisierungsarbeit in einem "Spannungsfeld von Zielgruppenorientierung und einer Orientierung am Lerngegenstand" (Löffler 2015, S. 57) und sieht die Frage: "Wie gehen erwachsene Schreiblerner mit Sprache um?" (Löffler 2002, S. 67) als zentral. Somit steht die Förderung der Schriftsprachkompetenz im Mittelpunkt.

Schröder-Lenzen betont, dass die Schriftspracherwerbsforschung inzwischen einen Wissensstand erreicht habe, "der es möglich macht, falsche Vermittlungspraktiken zu identifizieren und zumindest in entscheidenden Bereichen auch Prinzipien lernförderlichen Unter-

richts zu benennen. Gerade [Menschen] mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb sind auf eine gezielte Förderung [...] angewiesen" (Schründer-Lenzen 2013, S. 13).

Notwendige Kompetenzen von Lehrenden für die Bewältigung der beruflichen Anforderungen in der Alphabetisierungsarbeit sind entsprechend Sachkompetenz bezüglich des Erwerbs von Lese- und Schreibstrategien, Wissen bezüglich Prinzipien und Regeln der Orthographie und Einblick in sprachliche Funktionen und Strukturen. Entscheidend für die Alphabetisierungsarbeit ist die Förderung, die "sich auf Aspekte bezieh[t], die nachgewiesen für den Schriftspracherwerb bedeutsam sind (z.B. phonologische Bewusstheit, Erwerb von Schreibstrategien)" und die "sich auf schriftsprachspezifische Lerninhalte und Lernstrategien bezieh[t]" (Löffler 2015, S. 62). Löffler beschreibt in diesem Zusammenhang das Beachten des Entwicklungsstands und der Entwicklungsmöglichkeiten der Teilnehmer/innen an Alphabetisierungskursen, also "eine individualisierte Förderung, der eine qualitative Diagnostik vorausgeht, ist zielführend" und gibt zu bedenken, dass "bei der Aufstellung eines konkreten Förderplans [...] Schriftsprach-Erwerbsmodelle berücksichtigt werden [müssen]" (ebd.).

Engel konstatiert in gleichem Sinn, dass in der Alphabetisierungsarbeit neben erwachsenenpädagogischen Fähigkeiten, Kenntnisse insbesondere im Bereich Schriftsprachvermittlung und im Bereich Beratung erforderlich sind (Engel 2008, S. 16). Döbert / Hubertus setzen u. a. sprachwissenschaftliche, sprachdidaktische und sozialpädagogische Kenntnisse und Fertigkeiten voraus. Dazu gehören sprachtheoretische Kenntnisse, wie beispielsweise Wissen über Funktion von Sprache und Strukturen der Schriftsprache und Kenntnisse im Prozess der Schriftsprachvermittlung, wie Diagnostik, Didaktik und Methodik (vgl. Döbert / Hubertus 2000, S. 106). "Kompetenzanforderungen stellen also [...] Kompetenzen dar, die als unabdingbare Grundlagen für eine nachhaltige Alphabetisierung und Grundbildung (von Erwachsenen) vorhanden sein müssen, um in einem bestimmten Bereich effizient arbeiten zu können" (Kley 2008, S. 5). Notwendiges Fachwissen der Lehrpersonen¹¹ für die Bewältigung der beruflichen Anforderungen in der Alphabetisierungsarbeit "sind jene Anforderungen, die an die Kompetenzen ihrer Träger gestellt werden, um in einen bestimmten Tätigkeitsfeld erfolgreich und den Anforderungen entsprechend arbeiten zu kön-

¹¹ siehe dazu Fußnote ¹ S. 3

nen" so Kley (ebd., S. 5). Kompetenzen bestehen demnach aus theoretischem Wissen, Kenntnissen und Fähigkeiten, diese praktisch anzuwenden, d. h. theoretisches Wissen um Schriftspracherwerb- und Schreibprozesse, Kenntnisse über Förderung zur Lese- und Schriftsprachkompetenz und die Fähigkeit eines Urteilers, Personen zutreffend zu beurteilen, d.h. Kompetenzen in Bezug auf Diagnostik und Förderung.

Im Folgenden soll knapp zusammengefasst das vorauszusetzende theoretische Wissen um Schriftspracherwerb- und Schreibprozesse, das Wissen bezüglich Förderung zur Lese- und Schriftsprachkompetenz und der Kenntnisstand in Bezug auf Diagnostik und Förderung dargelegt werden, welches für einen qualifizierten wissenschaftsbasierten Unterricht als notwendig angesehen werden muss.

3.1 Theoretisches Wissen um Schriftspracherwerb- und Schreibprozesse

oder *"[...] Schriftspracherwerb, wüsste ich eigentlich jetzt gar nicht? [...], weil halt ich glaube, da sind viele Leute dabei, die mit dem Schriftlichen halt auch große Probleme haben."*¹²

Die deutsche Schriftsprache ist eine Alphabetschrift, die sich aus Vokalen und Konsonanten zusammensetzt und sich durch vier wesentliche Merkmale bestimmen lässt: regelmäßige Phonemschreibung, Einheitlichkeit des Zeichentyps, - bestimmte Schriftzeichen (Grapheme) bilden bestimmte Sprachlaute (Phoneme) ab -, Markierung der Wortgrenzen - im Lautstrom sind Wortgrenzen nicht hörbar - und durch die Schreibrichtung. Grundsätzlich lernen die Schreibanfänger erst die Zuordnung der Phoneme zu den entsprechenden Basisgraphemen und verschriften lautorientiert, Orthographeme folgen. Erst durch das Erlernen der Schriftsprache kann sich ein Bewusstsein dafür, was ein Wort ist, entwickeln (vgl. Thomé 1999). Nun dürfen Alphabetschriften nicht mit Lautschriften gleich gesetzt werden, „so ist zum Beispiel das türkische Schriftsystem erheblich stärker am Prinzip der Lauttreue orientiert als das deutsche Schriftsystem. Das deutsche Schriftsystem ist tatsächlich nicht nur an der Lautung, sondern auch an der Bedeutung orientiert. In diesem Zusammenhang wird auch von einer stärkeren Leseorientierung im Gegensatz zu einer stärkeren Schreiborientierung gesprochen“ (Kniffka / Siebert-Ott 2009, S. 192).

¹² Interview-Zitat (IP2 100; 125)

Die Schriftspracherwerbforschung setzt sich nun grundsätzlich mit den Aneignungsprozessen der deutschen Schriftsprache auseinander, den Schwierigkeiten und damit, welchen Einfluss literale Vorerfahrungen auf den Schriftspracherwerb haben. So wird der Schriftspracherwerb als ein mehrstufiger Entwicklungsprozess beschrieben, in dem nach und nach die verschiedenen Prinzipien der deutschen Schriftsprache vorwiegend eigenaktiv erworben werden (vgl. Scheerer-Neumann 1996 in: Dürscheid 2004). Der Erwerb der Les- und Schreibfähigkeit wird im Rahmen von Stufenmodellen dargestellt (z.B.: Dreiphasenmodell nach Frith 1985; Fünfstufenmodell nach Günther 1986, Stufenmodell nach Valtin 1991, Stufenmodell Brügelmann und Brinkmann 1994). Entsprechend beschreibt Frith drei sukzessiv zu erlernende, aufeinander aufbauende Entwicklungs- bzw. Strategiephasen. In der ersten Phase, der logographemischen Strategie, werden die Wörter zunächst auf Basis prägnanter optischer Merkmale erkannt. Die zweite Phase, die der alphabetischen Strategie, dient der Verbindung akustisch wahrgenommener Laute mit visuell darstellbaren Graphemen auf der Basis von Phonem-Graphem-Korrespondenzregeln. Hier sind die Schreiber/innen bereits in der Lage, vom Schriftbild her bisher unbekannte Wörter zu schreiben. Zugleich wird die alphabetische Strategie auf den Prozess des Lesens übertragen und manifestiert sich im lautierten Lesen. Um die letzte Phase, die orthographische Strategie, zu erreichen ist die Erweiterung des orthographischen Lexikons entscheidend, das einzelne Wortbilder und Morpheme abspeichert. Der Wissenszuwachs im orthographischen Lexikon ist Voraussetzung dafür, dass orthographische Strategien im Schreibprozess angewendet werden. Einzelne Wortbilder werden nicht nur wiedererkannt, sondern können komplett aus dem Gedächtnis abgerufen werden (vgl. Thomé 1999; vgl. Herné / Löffler 2014; vgl. Hesse / Latzko 2009). Lernende fügen jetzt schriftkulturelle und orthographische Besonderheiten in ihren Schreib- und Leseprozess ein. Konsonanten-Verdopplungen oder Dehnungen können erkannt und benutzt werden, auch die die nicht hörbar sind (vgl. Weinhold 2010, S. 23).

Davon ausgehend, dass der Schriftspracherwerb nicht als starre Abfolge von Lernschritten betrachtet werden kann, sondern ein Zusammenspiel von aufeinander bezogenen Faktoren ist (vgl. Dürscheid 2004, S. 229), basiert der Aneignungsvorgang auf interagierenden Prozessen, wobei sich die Schreiber/innen nie ausschließlich in nur einer Phase befinden. Die Phase, in der sich die Schreiber/innen befinden (alphabetisch, orthographisch), kann von der überwiegend eingenommenen Schreibhaltung bestimmt werden. Stufenmodelle bilden

also die Basis für eine Vielzahl von Tests zur Lese- und Rechtschreibkompetenz, auch in der Alphabetisierungsarbeit.

Bei all dem umfasst Schriftspracherwerb ein explizites Wissen über Sprache, wie die Klangstruktur der Sprache (Phonetik und Phonologie), Kenntnisse der Grammatik (Morphologie und Syntax), aber auch Semantik und Pragmatik (vgl. Löffler 2002). Lese- und Schreibkompetenz endet nicht im Schriftspracherwerb - dem Verschriften -, sondern fließt in die Fähigkeit zur Textproduktion - dem Vertexten - ein. Füssenich beschreibt Texte zu schreiben als "die komplexeste (schrift-) sprachliche Anforderung, weil alle anderen sprachlichen Fähigkeiten integriert werden müssen" (Füssenich 2010, S. 270). So müssen beispielsweise die in der mündlichen Sprache verwendeten grammatischen Unvollständigkeiten in schriftlichen Texten explizit formuliert werden. "Texte von ungeübten Menschen lassen meist gravierende Schwierigkeiten im Bereich der Rechtschreibung und der Grammatik erkennen. Sie führen oft Sätze nicht zu Ende, Wörter werden ausgelassen und es treten Probleme mit grammatischen Kategorien wie Genus, Kongruenz und Tempus auf" (Füssenich 2010, S. 271).

In der Alphabetisierungsarbeit ist dies besonders elementar, denn Schriftlichkeit hat ihren Sitz im "alltäglichen Leben" und was die Lese- und Schreibkompetenz betrifft, wird dies unmittelbar evident, wenn man distanzsprachlich verfasste Texte betrachtet, wie beispielsweise Arbeitsberichte oder Behördenschreiben, also der Schriftlichkeit in der "sozialen Praxis im Alltag" (Huneke 2010, S. 28).

3.2 Kenntnisse über Förderung in der Lese- und Schriftsprachkompetenz

oder *"[...] die Leute, die im Kurs sind, [...] lesen auf jeden Fall sehr langsam und stockend. [...] Aber ich wiederhole einfach das richtige Wort und dann klappt das besser."*¹³

Nun sind erwachsene (funktionale) Analphabet/inn/en (oft) mit Schriftzeichen vertraut, sind sie doch im Alltag ständig von diesen umgeben. In der Regel haben sie rudimentäre Lese- und Schreibfähigkeiten entwickelt. Allerdings sind diese Kenntnisse zu gering, um den schriftsprachlichen gesellschaftlichen Anforderungen zu genügen. Deshalb sind nach Einschätzung von Drecolli die obengenannten Stufenmodelle auch in der Alphabetisie-

¹³ Interview-Zitat (IP5 40; 52f)

rungsarbeit grundlegend, denn auch in der Arbeit mit Erwachsenen konnte eine stufenweise Aneignung von Rechtschreibstrategien festgestellt werden (vgl. Drecoll 1981). Weiter umfasst das theoretische Wissen um Schriftsprache zum Einen das grundsätzliche Wissen über prototypische Merkmale, wie beispielsweise, dass gesprochene Sprache flüchtig ist, die geschriebene hingegen dauerhaft, oder auch, dass Äußerungen in gesprochener Sprache gekennzeichnet sind durch einen fehlerhaften Satzbau, Flexionsbrüche und Dialektismen, wohingegen in Texten der geschriebenen Sprache sich derartige Ausdrucksmittel nicht finden (vgl. Dürscheid 2004, S. 29). Notwendig ist auch das theoretische Wissen über die Besonderheiten der 'Arbeitssprache', also jener Sprache, die im Arbeitsalltag der Kommunikation zu Grunde gelegt wird, die durch "spezifische linguistische Merkmale bestimmt" (Schroeder 2016, S. 238) ist. So sind beispielsweise Komposita wichtige Wortbildungsmuster, Infinitiv-Sätze mit hohem Aufforderungscharakter dominieren und Nebensätze sind nahezu unnötig (ebd., S. 239).

Zentral in der Förderung der Schriftsprachkompetenz bei Erwachsenen ist das Vermitteln von Lese- und Schreibstrategien und das Anlegen eines Wortschatzes, der sowohl alltags- als auch arbeitstauglich ist (Löffler / Weiss 2016, S. 365).

Wenn Erwachsene in den Schriftspracherwerb "(wieder-)einsteigen, [...] benötigen [sie] [...] besondere Unterstützung sowie kompensatorische Strategien" (Löffler / Weiss 2016, S. 368), d. h. der Erwerb von Lese- und Schreibkompetenz bedarf einem Durchschauen verschiedener Strategien und dem Übertragen dieser auf neue Wörter.

Gemeinsames Lesen erwachsenengerechter Texte, Schreiben lebensnaher Texte, systematisches Arbeiten (Schriftelemente, Sprachreflexion und Lesetechnik) und der Aufbau und die Sicherung eines (Rechtschreib-) Grundwortschatzes sollen daher in die Alphabetisierungsarbeit einbezogen sein (vgl. Löffler 2008).

Jeder Kurs, jedes Zusammentreffen von Lernenden und Lehrenden im Unterricht, dient den Lernenden als "Ort der Kommunikation", so Nickel, wobei "es keine festgelegte oder gar verordnete Didaktik der Alphabetisierung" (Nickel 2000, S. 86) gibt und auch Löffler konstatiert, dass es in der Alphabetisierungsdidaktik keine einheitliche Richtung gibt (vgl. Löffler 2010, S. 433). Ein didaktisches Konzept stellt jedoch der Spracherfahrungsansatz dar (vgl. Wagener / Dreccoll 1985). Zum Lesen werden Texte herangezogen, deren Sprache und Inhalt sich auf die Lebenswelt der Lernenden beziehen. Ziel ist es, die neu erworbe-

nen Fähigkeiten auch in den Alltag bzw. in den Arbeitsalltag einzubeziehen, um integrativ nachhaltig gefestigt zu werden.

Andere Konzepte, die in der Alphabetisierungsarbeit ihre "integrative Anwendung" (Löffler 2010, S. 433) finden, sind der Fähigkeitenansatz nach Kamper (1997) und die Morphemmethode nach Pilz & Schubenz (1979). Im Mittelpunkt des Fähigkeitenansatzes stehen die Lernenden, die jeweiligen individuellen kognitiven Fähigkeiten und die Anforderungsstruktur der deutschen Schriftsprache. Mit der Morphemmethode sollen die Lernenden einen Einblick in den Wortbau erhalten, der für die Entwicklung des richtigen Schreibens entscheidend ist. In einem Bausteinprinzip werden die Wörter in Morpheme zerlegt, um die morphologischen und etymologischen Zusammenhänge sichtbar zu machen (vgl. Dürscheid 2004, S. 257ff). Feldmeier stellt fest, dass es kaum eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung gibt, die umfangreicheres Wissen über Unterrichtsmethoden verlangt als die Arbeit mit Analphabet/inn/en (vgl. Feldmeier 2009, S. 175).

Zu betonen ist jedoch: Lese- und Schreibkompetenz geht über den Erwerb von basalen Lese- und Schreibfähigkeiten hinaus. Fähigkeiten wie Texte zu rezipieren und Texte zu verfassen sind nur ein Teil der Kompetenzen, die in der Alphabetisierungsarbeit für den Alltag entwickelt werden müssen. Brinker formuliert: "Ein Text ist als eine sprachliche und zugleich kommunikative Einheit zu betrachten, d.h. als eine begrenzte, grammatisch und thematisch zusammenhängende (kohärente) Folge von sprachlichen Zeichen, die als solche eine erkennbare kommunikative Funktion (Textfunktion) realisiert" (Brinker 2010, S. 19f). Die Schwierigkeit bei der Textproduktion liegt in der Komplexität des zu bewältigenden Schreibvorgangs. So erschweren fehlendes textbezogenes Wissen, Schwierigkeiten bei der Planung von Texten sowie orthographische Schwierigkeiten die Textproduktion (ebd.).

In der interdisziplinären Alphabetisierungsdidaktik, die auch Erkenntnisse der Berufspädagogik mit einbezieht, stehen die obengenannten sprachdidaktischen Konzepte neben Konzepten der Arbeitsplatzorientierung, d.h. Wissen um besonderes Sprachvokabular und damit verbundenes spezifisches Textverständnis, z.B. der Einbezug von Sach- und Gebrauchstexten. Grosche / Wohne / Rüsseler sprechen sich für selbstregulierte und offene Lernmethoden aus (Grosche / Wohne / Rüsseler 2016, S. 139). Ebenso plädiert Feldmeier für den Einsatz von offenen Unterrichtsmethoden, die das autonome Lernen stärken. Feldmeier grenzt offene Methoden dadurch von geschlossenen Methoden ab, „offene Un-

terrichtsmethoden gehen daher weniger von standardisierten Lernenden aus: Sie zielen vielmehr darauf ab, alle Teilnehmenden individuell und optimal zu bedienen“ (Feldmeier 2009, S. 178). Und Löffler betont: "Wenn sich die Unterrichtsinhalte auf den Alltag der Betroffenen bezieht und neu Gelerntes im persönlichen Umfeld bald genutzt werden kann, kann Motivation leichter aufgebaut bzw. erhalten werden. [...] Zu dieser Lebenswelt gehört auch der PC, dem einige der Kursteilnehmer auch am Arbeitsplatz begegnen" (Löffler 2010, S. 434).

3.3 Diagnostische Kompetenz und Förderkompetenz

oder *"[...] na ja, Diagnostizieren und Fördern ist eigentlich ähnlich, [...] na gut,"*
"[...] man kann nicht einfach so ins Blaue unterrichten. Sondern es ist
*wichtig zu sehen, wo sind denn meine Teilnehmer."*¹⁴

Mit diagnostischer Kompetenz bezeichnet Schrader "die Fähigkeit eines Urteilers, Personen zutreffend zu beurteilen" (Schrader 2001 in: Hesse / Latzko 2009, S. 25) und damit "Aussagen über Zustände, Prozesse und Merkmale von Personen, die in einem reflektierten und methodisch kontrollierten diagnostischen Prozess gewonnen werden" (Hesse / Latzko 2009, S. 25) zu treffen.

Diagnostische Kompetenz umfasst "sowohl methodisches und prozedurales Wissen (Verfügbarkeit von Methoden zur Einschätzung von Schülerleistungen und zur Selbstdiagnose) als auch konzeptionelles Wissen (Kenntnisse von Urteilstendenzen und -fehlern) und darüber hinaus noch ein hohes Niveau an zutreffender Orientiertheit" (Helmke 2007, S. 85) und darf nicht auf "implizite subjektive Urteile, Einschätzungen und Erwartungen, die eher beiläufig und unsystematisch im Rahmen des alltäglichen [...] Handelns gewonnen werden" zurückgeführt werden (Schrader 2001, S. 92).

Es geht bei der diagnostischen Kompetenz also nicht um die Praxis der Beurteilung der Lernenden in Bezug auf einen bestimmten Kenntnisstand mit dem Ziel der Selektion und Klassifikation, sondern um die Entwicklung und Einleitung individueller gruppenspezifischer Fördermaßnahmen. Fokussiert wird in diesem Ansatz auf die Deskription, Analyse und Erklärung von Lernhindernissen und auf die gezielte Einleitung und Unterstützung von Lernvorgängen. Eine frühzeitige Diagnostik dient in der Alphabetisierungsarbeit dem Ziel, die Lernenden den Niveaustufen, die zugleich als Förderniveaus begriffen werden,

¹⁴ Interview-Zitat (IP3 59); (IP4 109f)

zuzuordnen und / oder frühzeitig einen spezifischen Förderbedarf zu erkennen (vgl. Herné / Löffler 2014).

Damit hat defizitäres Wissen der Lehrenden im Bereich der diagnostischen Kompetenz einen direkten Einfluss auf eine unzureichende Umsetzung differenzierenden Unterrichts, da nur eine zuverlässige Diagnostik der Lernenden eine Passung von Lernvoraussetzung und Anforderung gewährleisten kann. Eine genaue Diagnose durch die Lehrperson wird damit zur Grundvoraussetzung für einen adaptiven Unterricht und für die Umsetzung individueller Förderung (vgl. Helmke 2012, S. 121). Dies schließt eine stärkenorientierte individuelle Beratung, eine individuelle Rückmeldung, ein eingeübtes Feedbacksystem und Beratungsgespräche mit den Lernenden selbst ein (vgl. Helmke 2012; vgl. Ludwig 2012). Eine Diagnostik ist dann opportun, wenn sie es ermöglicht, unterschiedlichen Lernenden verschiedene Lernangebote zuverlässig und passgenau zuzuweisen und diese damit ihrem Leistungsstand gemäß konvergent zu fördern. Dies ist im Alphabetisierungsunterricht von besonderer Bedeutung, da es eine große Schwierigkeit darstellt, in stark leistungsheterogenen (Klein-) Gruppen Lernfortschritte zu erreichen, die schlussendlich für den Lebensalltag Signifikanz bekommen. Umso schneller und präziser die Lehrperson den Leistungsstand jedes einzelnen Lernenden erfassen kann, umso wirksamer können Lernarrangements gestaltet werden. Eine exakte Diagnose der Lernvoraussetzungen ist im Falle der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit wichtig. Dagegen sind diagnostische Verfahren, die lediglich einer Selektion dienen, abzulehnen insofern eine solche Selektion eine Beschränkung der Lernmöglichkeiten zur Folge hat.

Die Diagnose der Lernausgangslage bei Lernenden in der Alphabetisierung und Grundbildung beinhaltet das Erfassen unterschiedlicher Aspekte (vgl. Löffler 2002).

Zunächst wird die Lesekompetenz erfasst, da sie eine entscheidende Voraussetzung für das selbstgesteuerte Weiterlernen darstellt und das selbstgesteuerte Entnehmen von Informationen aus Texten. Lesen gehört zu den wichtigsten Kulturtechniken in unserer Gesellschaft, doch ist das Lesenkönnen eine komplexe Fähigkeit, die sich aus zahlreichen Teilfertigkeiten und Prozessen zusammensetzt. Während der Leselernprozess anfänglich darauf ausgerichtet ist, die Graphem-Phonem-Zuordnung vornehmen zu können, weitet sich die Lesentwicklung dahingehend aus, "geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, [...] um das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln" (PISA 2015, S. 23). Leselernprozesse sind weder zeitlich begrenzt, noch mit der Grundschulzeit abge-

schlossen. Komplexe Lesestrategien entwickeln sich beispielsweise zeitunabhängig mit dem Lesenlernen selbst (vgl. Hesse / Latzko 2009, S. 212). Lesetests aus dem Schulbereich¹⁵, die für die Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen adaptiert werden können, stehen in ausreichender Zahl zur Verfügung.

Zudem muss erhoben werden, in welcher Form bzw. wie weit die (Recht-) Schreibkompetenz¹⁶ bei den Lernenden jeweils ausgeprägt ist. Bei den Prozessen des Lesens und Rechtschreibens handelt es sich keineswegs um identische Vorgänge. Um eine gute Lesekompetenz zu besitzen, sind neben orthographischen Kenntnissen auch Wiedererkennungseleistungen von Bedeutung. Demgegenüber spielen für die Rechtschreibkompetenz in erster Linie phonologische Prozesse sowie Arbeitsgedächtnisfunktionen eine Rolle (vgl. Hesse / Latzko 2009, S. 230). Während die Orthographie hinsichtlich des Lesens regulär ist und dabei die Phonem-Graphem-Korrespondenz-Regeln einfach zu erfassen sind, ist die Summe der für die Rechtschreibung wichtigen Phonem-Graphem-Korrespondenz-Regeln dagegen sehr groß. "Zugespitzt könnte man behaupten, dass der Lernprozess des Rechtschreibens [...] vor eine größere Herausforderung stellt, als der des Lesens" (Hesse / Latzko 2009, S. 230).

Diagnostik in der Alphabetisierung soll maßgeblich der Förderung des individuellen Lernprozesses dienen. Eine qualitative Diagnostik der Lese- und Schreibstrategien muss somit am Anfang stehen, so Löffler, um auf Basis von Modellen, den Schriftspracherwerb zu skizzieren, den nächsten Erwerbsschritt zu definieren und zu unterstützen (vgl. Löffler 2012, S. 26). So beschreiben Füssenich / Löffler in diesem Zusammenhang einen Förderkreislauf: Lehrperson diagnostiziert den Lernstand, gibt eine effektive Rückmeldung, be-

¹⁵ Anregungen für Lesetests aus dem Schulbereich, die in die Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen adaptiert werden könnten:

ELFE 1-6: normierter Leseverständnistest (Lenhard / Schneider),
HLT, Hamburger Lesetest: Leistungsfähigkeitserfassung im Lesen (May; Dehn / Hüttis),
HLP, Hamburger Leseprobe: Lesefertigkeitserfassung / qualitativen Analyse des Leseprozesses (May / Arntzen),
Stolperwörter-Lesetest: Diagnostik-Tool (Metze),
u. a.

¹⁶ Anregungen für Rechtschreibtests aus dem Schulbereich, die in die Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen adaptiert werden könnten:

Lernbeobachtung zum Schreiben (Dehn u. a.),
AFRA; Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse (Herné / Naumann),
DRT 4 / 5; Diagnostischer Rechtschreibtest (Grund / Leonhart / Naumann),
DERET 3-4; Deutscher Rechtschreibtest (Stock / Schneider),
u. a.

nennt die Zielsetzung und adaptiert die weitere Unterrichtsgestaltung an der Lern-Leistungsentwicklung der Lernenden (vgl. Füssenich / Löffler 2008).

Ausschlaggebend ist, dass die Ergebnisse mit den Leistungen der Teilnehmenden zu einem früheren Zeitpunkt verglichen werden und nicht mit den Ergebnissen einer sozialen Vergleichsgruppe. Diagnoseergebnisse sind somit auch Dokumentationen, die die Entwicklung im Lernprozess aufzeigen und mit deren Hilfe entsprechend individuelle, anschlussfähige Lernziele formuliert werden können. Dabei ist die Diagnostik nicht an bestimmte Verfahren gebunden, sondern kann in unterschiedlichen Einschätzungen bzw. Bewertungen umgesetzt werden (vgl. Füssenich / Löffler 2008). Dazu gehören standardisierte Diagnoseverfahren, von Lehrkräften entwickelte Verfahren um Lernergebnisse vergleichend prüfen zu können, aber auch der Einsatz von Kompetenzrastern und der Einsatz von Portfolios zur Selbsteinschätzung.

Hier soll im Überblick nur ein kurzer Einblick in die grundlegenden Operationen der diagnostischen Praxis in der Alphabetisierungsarbeit gegeben werden:

♦*Beobachten* und Befragen ist eine aktive Handlung auf der Ebene der Lehrperson. Während des Unterrichtsgeschehens werden Beobachtungen bezüglich des Lernverhaltens der Lernenden, den Lernschwierigkeiten und der Lernmotivation gemacht.

Somit ist die Wahrnehmung des Lehrenden zunächst bestimmt durch den eigenen Wissens- und Erfahrungshintergrund bezüglich des Lernenden, aber auch des Lerngegenstands. Der Lehrende benötigt Beobachtungskriterien, die Rückschlüsse auf den Lernprozess des Lernenden zulassen. Daher müssen aus den theoretischen Ansätzen der Schriftsprachentwicklung Beobachtungskriterien abgeleitet werden, die für den Lernprozess schlussendlich entscheidend sind (vgl. Werning in: Engel 2008, S. 41f, vgl. Hesse / Latzko 2009, S. 88f). Zu bedenken ist, dass Diagnosen nicht durch die einmalige Anwendung bestimmter diagnostischer Verfahren zu gewinnen sind. Befragungen und Beobachtungen sind stets Momentaufnahmen zu einem bestimmten Zeitpunkt. Diagnostik ist daher als ein Prozess zu gestalten, in dem Annahmen geprüft, aber auch verworfen werden und bedeutet somit ein kontinuierliches Untersuchen (vgl. Kany / Schöler 2007, S. 95).

♦*Die Hamburger Schreibprobe (HSP)* ist ein standardisierter und normierter Rechtschreibtest, anhand dessen grundlegende Rechtschreibstrategien und orthographisches Strukturwissen erfasst werden können (vgl. May 2002). Nickel stellt dar, dass dieser Test als in-

formeller Test in der Alphabetisierungsarbeit eingesetzt werden kann. Kombiniert mit Lerndialogen dient er als Beobachtungshilfe (vgl. Nickel 1998, S. 23).

♦*Die AFRA -Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehler-Analyse-* ist eine qualitative Fehleranalyse, die an keinen Rechtschreibtest gebunden ist. Mit AFRA können Diktate, aber auch frei verfasste Texte qualitativ ausgewertet werden. Aus den Falsch- bzw. Richtigschreibungen können Fördermaßnahmen abgeleitet werden (vgl. Herné / Naumann 2002).

♦*Die Alpha-Kurzdiagnostik* ist ein individueller Einstufungstest entsprechend den Alpha-Levels. Diese Kurzdiagnostik kann zur Einstufung, als auch zur Ermittlung des Kenntnisstands während der Kursarbeit eingesetzt werden (vgl. Ossner / Rosebrock / Scher 2016).

Während des Kursverlaufs, bzw. im Unterricht, ist es notwendig weiterhin das (Vor-) Wissen der Lernenden regelmäßig zu überprüfen und zu sichern. "Lernprozesse verlaufen nicht immer linear, sondern vielfach in Sprüngen" (Füssenich / Löffler 2008, S. 101). "Stagnation oder Rückschritte lassen sich durch die kontinuierliche Durchführung von Lernbeobachtung erkennen" (ebd.). Zudem sollten Lernende deklaratives und prozedurales Wissen nicht nur reproduzieren, sondern verstehen, dauerhaft behalten und in neue Situationen bzw. Alltagssituationen anwenden, benutzen, transferieren können (vgl. Hesse / Latzko 2009). Weder rein deklaratives Faktenwissen ohne Darlegung eines Verwendungszusammenhangs noch ein inhaltsleeres Training von Fertigkeiten befördern den Aufbau von Kompetenz. Ersteres bleibt träges Wissen, das lediglich gedächtnismäßig reproduziert werden kann, Letzteres bleibt reine Technik mit wenig Entwicklungspotential - beides befähigt letztlich nicht zum selbstständigen Bewältigen variabler Anforderungssituationen. Kompetenzentwicklung zeigt sich vielmehr in der zunehmenden Fähigkeit zur Prozeduralisierung von Wissen, dass man also weiß, was man tut, oder dass man begründen kann, warum man es so und nicht anders macht (vgl. Helmke 2007). Für die Lehrperson bedeutet dies, eben dieses Wissen über Verschriftungen zu analysieren, um daraus individualisierte Inputs entwickeln zu können. "Darüber hinaus muss die Lehrkraft in der Lage sein, die objektive Anforderungsstruktur von Aufgaben bestimmen zu können, um den Transformationsprozess von subjektiven Lernvoraussetzungen in die Zone der nächsten Entwicklung professionell zu steuern" (vgl. Hesse / Latzko 2009, S. 212).

Dazu gehört auch, dass Arbeitsmaterial so konzipiert wird, dass Wissensinhalte und deren Verstehens- und Anwendungsqualität gleichmäßig über alle Aufgaben erfasst werden kann. Zudem ist darauf zu achten, dass die Fehler der Lernenden strukturiert und schriftlich erfasst werden, um Fehler- und Förderschwerpunkte erkennbar zu machen (vgl. Hesse / Latzko 2009, S. 212). Einen entscheidenden Aspekt für den Lernzuwachs stellt die aktive Fehlerkorrektur dar (vgl. Füssenich / Löffler 2008).

Grundsätzlich soll in der Alphabetisierung und Grundbildung das Ziel, die Lese- und Schreibkompetenzen sowie das Grundbildungsniveau Erwachsener anzuheben, verfolgt werden (vgl. Grundsatzpapier Nationale Dekade 2016). Das übergeordnete Ziel in der Alphabetisierungsarbeit ist stets die Förderung individueller Fähigkeiten und maximale Leistungsentwicklung, bzw. Hinführung zur maximalen Leistungsentwicklung. Diagnostik und Förderungen werden somit Begriffe, die zusammengehören, dies meint, die individuelle Förderung bedarf einer genauen Diagnostik und die Diagnose verfolgt das Ziel den Lernprozess voranzutreiben.

4 Befragung der Lehrenden in der Alphabetisierung und Grundbildung

4.1 Forschungsstand und Ziel der Untersuchung

Aus dem bisher Dargestellten wurde deutlich, dass Alphabetisierungsarbeit sehr komplex ist und entsprechend vielschichtig die Anforderung an die Lehrenden¹⁷ sind. So benötigen sie ein Repertoire an personalen Kompetenzen, sozialen Kompetenzen, Fach- und Methodenkompetenzen. Spezifisch für die Alphabetisierungsarbeit kann ausgemacht werden, dass Lehrende zumindest Basiswissen in den Themenfeldern Schriftspracherwerb, Diagnostik und Förderung von Erwachsenen benötigen. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Mehrzahl der in Alphabetisierung und Grundbildung Lehrenden aufgrund ihres grundständigen Studiums diese Kompetenzen nicht oder nur rudimentär besitzen. Entscheidend für die Qualität der Alphabetisierungsarbeit sind daher Weiterbildungsmaßnahmen und die Umsetzung der dort erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen in die Unterrichtspraxis.

Angebote zur Qualifizierung gibt es von verschiedenen Hochschulen, von Bildungsträgern, Berufsverbänden und diversen Weiterbildungseinrichtungen. Allerdings gibt es, worauf bereits hingewiesen wurde, für die Lehrenden keine generelle Verpflichtung diese Angebote wahrzunehmen, derzeit müssen die Lehrenden also selbst für entsprechende Qualifizierung Sorge tragen. Dabei ist ein Mangel an Datenmaterial zu konstatieren, insbesondere an Mikrodaten zu den verschiedenen Formen und Inhalten von Weiterbildungsangeboten für Lehrende in der Alphabetisierungsarbeit, zur Differenzierung der Anteile zu einzelnen Themenschwerpunkten in Weiterbildungsmaßnahmen sowie zur Weiterbildungsmotivation und zum Weiterbildungsverhalten der Lehrenden. Qualidat¹⁸, eine Datenbank des DIE¹⁹, beispielsweise bündelt Fortbildungsangebote für Kursleitende, gibt aber keine weiteren Einblicke beispielsweise in Bezug auf das Weiterbildungsverhalten von Weiterbildungstätigen in der Alphabetisierungsarbeit. Begrenzte Einblicke in die Fortbildungsangebote lie-

¹⁷ siehe dazu Fußnote¹ S. 3

¹⁸ QUALIDAT - Die Weiterbildungsdatenbank für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner
Betreiber der Datenbank ist das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) e. V.

¹⁹ DIE - Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: *Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. Forschungsaktivitäten: das Lernen Erwachsener mit seinen Voraussetzungen, Formen und Folgen.*

fern auch der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.²⁰ und die Projekte des Deutschen Volkshochschul-Verbands DVV²¹. Ebenfalls fehlen detaillierte und aussagekräftige Erhebungen darüber, wie, von welchen Personen und mit welchen Erwartungshaltungen die verschiedenen Weiterbildungsangebote frequentiert sind. Daraus resultiert die generelle Problematik, dass nur unzureichende Aussagen über die tatsächliche Umsetzung der aus den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Überlegungen abgeleiteten Anforderung an die Qualifizierung der Lehrenden getroffen werden können. Insbesondere über den gegenwärtigen Stand und die tatsächliche Realisierbarkeit der Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich Alphabetisierung und Grundbildung können allenfalls Hypothesen formuliert werden, denen derzeit eine empirische Überprüfung fehlt. Obgleich im Zuge einzelner Projekte der Alphabetisierung und Grundbildung nicht nur Unterrichtsmaterialien erstellt und Lehrkräfte auch an internen und externen Weiterbildungen teilgenommen hatten, gibt es darüber keine statistischen Angaben, die eine Auswertung und eine Einschätzung der Quantität, der Qualität dieser Maßnahmen und der Effizienz aus Sicht der Lehrenden erlauben würden. Vielfach ist auch von einem eher unsystematischen problem- und situationsbezogenen Vorgehen der Träger auszugehen – gerade bei den frühen Projekten in den 1980er und 1990er Jahren.

Zu einzelnen Aspekten gibt es immerhin Studien, aus denen sich wenigstens einige Tendenzen erkennen lassen. So gibt die WSF²²-Studie (2005) 'Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen' einen ersten Einblick in die Struktur des Personals in der Erwachsenen- und Weiterbildung, insbesondere in die wirtschaftliche Lage und das Qualifikationsniveau der Weiterbildungstätigen. Sie lässt aber keine Schlüsse über Weiterbildungsbeteiligung der Weiterbildungstätigen in der Alphabetisierung zu. Auch die Studie von Gieseke / Reich (2006) 'Weiterbildungsinteressen von Weiterbildungsbildner/innen' erhebt das Fortbildungsinteresse von hauptberuflich tätigen Erwachsenenbildner/innen. In der methodisch auf Fragebögen basierenden Studie wird allerdings lediglich ein grundsätzliches Interesse an Weiterbildung von Seiten der Befragten konstatiert, ohne dass jedoch spezifische thematische Interessen beschrieben werden.

²⁰ Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. - <http://www.alphabetisierung.de>

²¹ Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. - Projektübersicht
<https://www.alphadekade.de/de/projekt Datenbank-1711.html>

²² WSF: Wirtschafts- und Sozialforschung

Gleichwohl liegen Veröffentlichungen vor, aus denen ein Weiterbildungsbedürfnis und eine Weiterbildungsbeteiligung der Lehrenden hervorgeht, wie etwa das Projekt KomWeit (2007) 'Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und Verbesserung der Chancengerechtigkeit durch Kompetenzförderung von ErwachsenenbildnerInnen', oder die Expertise von Kollwe / Kraft / Seitter (2009) 'Zur Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals'. Beide Studien beziehen sich jedoch nur allgemein auf die Weiterbildung der Erwachsenenbildner/innen und fokussieren hauptsächlich das Weiterbildungsinteresse oder die -angebote für (festangestellte) Weiterbildner/innen, sodass sich die Aussagen nicht einfach auf die Lehrenden in der Alphabetisierungsarbeit übertragen lassen.

Zu konstatieren ist, dass das individuelle Bewusstsein der Lehrenden über die Notwendigkeit einer spezifischen Qualifizierung und die Bereitschaft selbst dafür Sorge zu tragen, angesichts des Fehlens einheitlicher und verpflichtender Regelungen für den Besuch von Weiterbildungsmaßnahmen entscheidend ist.

Hier stellen sich mehrere Fragen: Sehen Lehrende für sich einen Weiterbildungsbedarf, um qualitativ guten Unterricht für die Zielgruppe zu leisten? Werden entsprechende Weiterbildungsangebote angenommen und können diese umgesetzt werden? Wovon hängt es individuell ab, ob solche Angebote angenommen werden?

Diese Fragekomplexe lassen sich zu einer übergeordneten Frage bündeln: Wann stellen sich Weiterbildungsmaßnahmen aus Sicht der Lehrenden als effizient dar? Dies ist insbesondere auch im Hinblick der von der wissenschaftlichen Analyse der Alphabetisierung als notwendig identifizierten und weiter oben bereits genannten Kompetenzen wichtig: Bei der Frage, ob die Lehrenden für sich einen Weiterbildungsbedarf ausmachen, geht es also auch darum, ob sie diesen auf den gleichen Feldern und Kompetenzbereichen sehen, wie es die wissenschaftliche Forschung zu den Grundlagen der Alphabetisierung sieht.

Es geht im Folgenden also nicht um die Frage, ob Weiterbildungsmaßnahmen im Unterricht tatsächlich Effekte erzielen, also ob sie gemessen an den Zielen der Alphabetisierungsarbeit wirksam sind oder in welchem Verhältnis der Aufwand - finanziell, organisatorisch oder zeitlich - zu den erzielten unterrichtlichen Effekten steht. Auch ist der Nachweis der Effizienz in diesem Sinne an sich schwierig, denn oft überwiegen Vermutungen und pauschalisierende Behauptungen, empirische Belege sind spärlich. Zur Effizienz von Weiterbildung werden gelegentlich Zahlen genannt und in anschaulichen Grafiken aufgearbei-

tet, sind aber aufgrund methodischer Beschränkungen kaum verallgemeinerbar und nur wenig aussagekräftig (vgl. Siebert 2017, S. 160). Darüber hinaus gibt es im Hinblick auf eine so verstandene Effizienz weitere Probleme: Da positive Effekte im Unterricht, etwa in Form von Leistungssteigerungen in der Regel nur multikausal erklärt werden können, ist die Isolation eines Faktors - der Weiterbildung der Lehrenden - kaum zu leisten.

Die vorliegende Untersuchung will einerseits einen Beitrag zur Formulierung von Hypothesen zu den Vorstellungen von Effizienz von Weiterbildungen aus Sicht der Lehrenden leisten, andererseits einen Einblick in die persönlichen Einschätzungen der Lehrenden geben.

4.2 Untersuchungsdesign

Da es also zunächst darum geht, die subjektiven Einstellungen und Dispositionen der Lehrenden zu ermitteln, bietet sich ein qualitatives Forschungsdesign an. Zum einen deswegen, weil es bezüglich der Lehrenden noch keine eindeutigen Hypothesen gibt, die in einem empirisch-quantitativen Verfahren überprüft werden könnten, zum anderen weil sich die Komplexität der individuellen bildungsbio-graphischen Hintergründe, sozial-ökonomischen Kontexte und der Diversität der unterrichtlichen Tätigkeitsfelder, aus denen persönliche Erfahrungen und Einschätzungen resultieren, nur sehr schwer quantitativ erfassen lassen.

Methodisch erfolgt der Zugang zu dieser Fragestellung mittels leitfadengestützter Experteninterviews. Die Lehrenden / Kursleiter, die im Umgang mit Lernenden / Kursteilnehmern Erfahrung haben und somit spezifisches Wissen vorweisen, können im Sinne der Forschungsthematik als Expert/inn/en gesehen werden (vgl. Fuchs u. a. 2009, S. 24). Diese Form der Befragung ermöglicht einerseits eine hinreichende Fokussierung auf das Themenfeld, ist aber andererseits offen genug, um nicht voraussehbare Aspekte des Themas aufzunehmen. Würde das Untersuchungsfeld durch standardisierte Fragebögen auf einige wenige Variablen reduziert, so bestünde nicht nur die Gefahr, wesentliche Aspekte des Feldes zu übersehen, sondern auch die einer Verengung des Themas hin zu standardisierten Antworten, die für die persönlichen Einstellungen der Befragten nur wenig aussagekräftig sind.

Insbesondere gibt die Methode des Experteninterviews den Befragten die Möglichkeit, ihre Handlungen und Dispositionen im Hinblick auf die Einschätzung der Effizienz der Weiterbildung in ihrem beruflichen und biographischen Kontext einzuordnen. Auf diese Weise

wird bei den Befragten von vornherein kein die Ergebnisse verfälschender – Legitimationsdruck erzeugt und ihnen die Möglichkeit geboten, ihrerseits frei Erwartungen an Weiterbildungen zu formulieren.

In der vorliegenden Untersuchung sollen insbesondere die Kompetenzen und Einstellungen der Lehrenden in Bezug auf die Diagnose- und Förderung einbezogen werden, einem Kompetenzbereich, für den bereits wissenschaftliche Arbeiten vorliegen. So gehen Bonna / Nienkemper (2011) in der 'Akzeptanzstudie im Hinblick auf eine erwachsenengerechte Diagnostik' - eine systematische Auseinandersetzung mit den Umständen des Einsatzes von Diagnostik bei der Gruppe Erwachsener, die Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben haben - auf den Professionalisierungsbedarf ein und Engel (2008) bewertet in ihrer Veröffentlichung 'Förderdiagnostik in der Alphabetisierung', die anhand einer Befragung von Kursleitenden gewonnenen Erkenntnisse zur Umsetzung von Förderdiagnostik.

In dieser Arbeit stellt die Befragung von Lehrenden, also Personen, die an den zu erkundenden Prozessen beteiligt sind, einen erweiterten Blick dar, denn das Interesse gilt vornehmlich ihren subjektiven vagen Betrachtungsweisen. Was den tatsächlichen Stellenwert, die damit verbundene Bedeutung, die Effizienz von Weiterbildung für die Lehrenden ausmacht, soll ermittelt werden, mit der Absicht, die im Prozess Involvierten selbst zu Wort kommen zu lassen, um die subjektive Sichtweise erfassen zu können und das Weiterbildungsinteresse im Kontext von aktuellen Herausforderungen, dem Selbstverständnis der Lehrenden, ihren Qualifikationen, Berufserfahrungen und Tätigkeiten zu diskutieren.

4.3 Auswahl der Befragten

Um die aktuelle Situation der Weiterbildungsbereitschaft abzubilden, wurden ausschließlich Lehrende befragt, die aktuell in Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen tätig sind und bereits über - teilweise mehrjährige - Erfahrung in diesem Bereich verfügen. Damit kann vorausgesetzt werden, dass sie über Defizite und Kompetenzen ebenso wie über die Notwendigkeit individueller Weiterbildung bereits reflektieren konnten. In Deutschland werden Alphabetisierungskurse größtenteils, Karg spricht von 87 Prozent, an Volkshochschulen angeboten (vgl. Karg u. a. 2010, S. 29). 13 Prozent der angebotenen Lehrveranstaltungen werden folglich von nicht öffentlich verantworteten Weiterbildungseinrichtungen geleistet. Von diesen entfallen 11 Prozent auf Anbieter in privater Trägerschaft (Sprachschulen, Fortbildungsanbieter usw.) sowie Vereine (Bürgerinitiativen, Stif-

tungen usw.) (vgl. Karg u. a. 2010, S. 29). Trotz des kleineren Anteils von Anbietern aus nicht öffentlich verantworteten Weiterbildungseinrichtungen bzw. privater Trägerschaften erfolgte die Entscheidung, nicht ausschließlich an Kursleitende von Volkshochschulen heranzutreten. Die Entscheidung gründete auf der Beobachtung eines zunehmenden Bestrebens, die Alphabetisierungsarbeit auch im beruflichen Umfeld anzusiedeln. Da in nicht öffentlich verantworteten Weiterbildungseinrichtungen und privaten Trägerschaften Weiterbildungen für Lehrende nicht üblicherweise, wie in den Volkshochschulen, vom Bildungsträger initiiert werden, scheint sich hier die Frage nach der Effizienz für die Lehrenden besonders zu stellen.

Aus diesem Grund sollten gerade auch Kursleitende aus Alphabetisierungsmaßnahmen, die nicht dem Volkshochschulverband angehören, befragt werden, denn diese Lehrenden sind auf Grund ihrer Tätigkeit und der immanenten Aufgabe, eigenständig Unterrichts- und Diagnosematerial zu entwickeln, als Expert/inn/en für Weiterbildungsbedarfe anzusehen.

Nach Anfrage bei verschiedenen Institutionen sind acht aktiv Lehrende zu einer Befragung bereit gewesen. Drei der Interviewten sind Kursleitende, die im Bereich der sprachlichen Weiterbildung ohne ausgewiesenen Bezug zur Arbeitswelt (Volkshochschule, Kolping Bildungswerk), fünf der Interviewten sind Kursleitende, die im Bereich der sprachlichen Weiterbildung im / für den Beruf (Institution für berufliche Bildung mit Fachstelle für Grundbildung und Alphabetisierung) tätig sind, wobei zwei der acht Kursleitenden zusätzlich an staatlichen Schulen Alphabetisierungsarbeit leisten.

Die interviewten Lehrenden unterrichten zum Interviewzeitpunkt alle in Maßnahmen zur Alphabetisierung Erwachsener, in denen in erster Linie Erwerbstätige, entweder mit Deutsch als Erstsprache oder länger in Deutschland lebende Migranten, mit nicht ausreichenden Lese- und Schreibkompetenzen unterstützt werden sollen, um ihnen auch eine verbesserte Teilhabe in der Arbeitswelt zu ermöglichen.

Die Interviews wurden außerhalb der Arbeitszeit (also unentgeltlich und unabhängig von den Institutionen) durchgeführt. Um die Interviewten nicht zu sehr zu belasten, wurde vereinbart, eine Gesamtdauer der einzelnen Interviews von 35 Minuten nicht zu überschreiten. Alle Interviews wurden in einer nicht vom jeweiligen Institut bzw. Bildungsträger, an denen die Lehrenden unterrichten, einsehbaren Umgebung geführt und in Form einer Audio-Datei festgehalten. Die Gesprächsführung erfolgte offen, gestützt durch einen Leitfaden, der vor den Interviews entwickelt wurde. Das Forschungsinteresse und Forschungsdesign

wurde bereits vor Beginn der Interviews in einem (Vor-) Gespräch ausführlich erläutert. Da die Lehrenden in der Untersuchung als Expert/inn/en und professionell Handelnde ernst genommen wurden, konnte ein gleichberechtigtes Verhältnis zwischen den Interviewpartnern entstehen. In der deutschsprachigen qualitativen Sozialforschung wird in diesem Zusammenhang der Begriff "herrschaftsfreier Diskurs" verwendet (Ulich 1994, S.45).

4.4 Experteninterviews

Die leitfadengestützten Experteninterviews sollten Aufschluss über das Expertenwissen der Lehrenden bezüglich des Handlungsfelds geben, also praxisorientiertes Expertenwissen mit allen vorhandenen Routinen, Erfahrungen und (reflektierten) Wissenslücken, alle fachlichen und fachdidaktischen Fähigkeiten betreffend und Erfahrungen und Einschätzungen bezüglich Weiterbildungsmaßnahmen aufzeigen.

In dem diskursiv-dialogischen Prozess hatten die Interviewten im Gespräch die Möglichkeit, Aussagen zu machen und diese auch explizit darzustellen (vgl. Hopf 1995, S. 177), gleichzeitig wurde spezifisches Wissen der ausgewählten Personen zu bestimmten Themenbereichen abgefragt (vgl. Fuchs u. a. 2009, S. 23). Hierbei wurde das Ziel verfolgt, bei der Auswertung die Gemeinsamkeiten von Aussagen, Wissen und Interpretationen herausarbeiten zu können. In den Interviews wurde mit einem Interviewleitfaden gearbeitet, welcher dem Gespräch einerseits einen festen Rahmen geben sollte und andererseits der Interviewerin zu einer gewissen Sicherheit, aber auch zu einer notwendigen Flexibilität verhelfen sollte. Dieser Interviewleitfaden ist ein zuvor zusammengestellter Fragenkatalog, der zum Ziel hat, notwendige Informationen zu erhalten, ist jedoch weder durch feste Frageformulierung festgelegt, noch ist die Reihenfolge vorgegeben und kann jederzeit durch zusätzliche Fragen ergänzt werden (vgl. Gläser / Laudel 2006, S. 39ff).

Ergänzend wurden Informationen handschriftlich protokolliert, die von den Interviewpartnern vor oder nach der Interviewaufzeichnungsphase gegeben wurden und die in Hinblick auf die Forschungsfrage aufschlussreich erschienen.

Alle Interviews begannen mit einer kurzen Erläuterung des Forschungsvorhabens und der Zusicherung der Anonymisierung. Die Interviews wurden in der von den Interviewten ausgehenden Gesprächsform geführt, d.h. es wurde auf die Reaktionen des Gegenübers ein-

gegangen und weniger vom Interviewer und dafür stärker vom Interviewten gesteuert und gestaltet. Formal wurde mit einer offenen Eingangsfrage begonnen:

"[...] es wäre schön, wenn Sie sich ganz kurz vorstellen und eventuell über Ihren beruflichen Werdegang ganz kurz etwas erzählen. Was hat Sie zur Alphabetisierungsarbeit geführt?"

Der Intervieweinstieg wurde bewusst zurückhaltend und offen gehalten, um den Interviewten ein Einfinden in die nicht alltägliche Gesprächsform - das Interview - zu bieten.

Das zentrale Element, das Fragen nach Effizienz von Weiter- und Fortbildung, wurde am Beginn der Interviews absichtlich zunächst noch nicht thematisiert, um den Interviewten ein Annähern an das Thema und gedankliche Freiräume zu ermöglichen. Im weiteren Gesprächsverlauf wurden erzählgenerierende offene Fragen gestellt, beispielsweise wurde die Lehrperson gleich zu Beginn gebeten, über ihren Arbeitsalltag zu berichten. Auch wurden während des gesamten Interviews immer wieder Beispiele aus dem Unterrichtsalltag aufgenommen, nicht um zu ermitteln, wie der Unterricht tatsächlich abläuft, sondern um den Lehrenden Gelegenheit zu geben Lehr-Lern-Prozesse aus ihrer Sicht zu schildern und Elementares bezüglich ihrer Vorstellungen zu erfahren.

Im Interview sollte nicht lenkend eingegriffen werden, jedoch flossen Gesprächstechniken wie das Zurückspiegeln, Verständnisfragen oder auch Meinungsfragen ein (vgl. Witzel 1995).

Bei der Durchführung der Interviews musste außerdem bedacht werden, dass es für die Gruppe der Lehrenden zum Alltag gehört, vor Publikum zu sprechen, was das entwickelnde Erzählen grundsätzlich erleichtert. Andererseits ist bei Lehrkräften, von denen angenommen wird, dass sie einen permanenten Beobachtungs- und Bewertungsdruck empfinden, damit zu rechnen, dass die Interviews als Bewertung ihrer Person empfunden werden - ohne dass sie dies explizit ausdrücken - und deswegen sich nur zögerlich über ihre Selbsteinschätzung als Lehrtätige äußern. Daher musste in den Fragestellungen und in der Interaktion mit den Interviewten dieser Eindruck möglichst vermieden werden. Das geschah durch das möglichst vollständige Unterlassen bewertender, auch positiv bestärkender Kommentierung der Äußerungen der Befragten.

Alle Interviews wurden innerhalb eines Zeitraums von vier Wochen geführt und liegen sowohl als Audio-Datei als auch in transkribierter Form vor. Die Transkriptionen sind im Anhang 2 zu finden.

4.5 Leitfaden

Ziel der Untersuchung ist es, auf die Entscheidung der Lehrenden, wann Weiterbildung als effizient angenommen wird, anschließen zu können. Darum benötigte es einen Einblick in das Tätigkeitsfeld der Lehrenden. Hier bedurfte es zur Klärung zunächst herauszufinden, welches Unterrichtskonzept (z.B. Diagnostik, Förderung) besteht, auch um es auf wissenschaftlicher Ebene einordnen zu können.

Im Großen und Ganzen folgten die Interviews einem Gesprächsleitfaden, der auf fünf Themenblöcken basiert:

- (1) Thema: Lehrperson - biographische Daten, Weiterbildung
 - (2) Thema: Gruppe der Kursteilnehmer/innen. Wer wird unterrichtet?
 - (3) Thema: Unterricht und Unterrichtsablauf. Was wird unterrichtet? Warum?
 - (4) Thema: Diagnostik und Förderung. Wird diagnostiziert? Wie wird diagnostiziert?
Welche Schlüsse für die Förderung ergeben sich? Wie wird gefördert?
 - (5) Thema: Weiterbildung für die Lehrenden. Wurden bereits Weiterbildungen besucht? Ist Weiterbildung erforderlich? Welche Themen wären interessant für eine Weiterbildung? Welche Themen sollten auf jeden Fall angeboten werden? etc.
- Die Eingangsfrage zur Person bezog sich auf die Lehrperson selbst und sollte Auskunft über biographische Daten der Lehrenden - Vorbildung, Weiterbildung und Intention zur Lehrtätigkeit in der Alphabetisierung und Grundbildung geben. Diese Angaben lassen einen Einblick in eventuelle Routinen in der Alphabetisierungsarbeit zu und stellen unter anderem Bezüge zum Unterrichtsgeschehen, dem didaktisch-methodischen Umgang in der Alphabetisierungsarbeit her. So ist beispielsweise anzunehmen, dass erfahrene Lehrende auf einen breiten Erfahrungsschatz im Unterrichtsablauf zurückgreifen und vieles aus diesen Einsichten ableiten. Zudem könnten Auskünfte über Vorbildung und Studium, Zusatzqualifikationen und bereits besuchten Fortbildungen Aufschluss darüber geben, inwieweit theoretisch erworbene Kenntnisse im Erfahrungsschatz verankert sind und in den Unterricht einfließen.
 - Alle Befragten unterrichten in Kursen, die speziell als Alphabetisierungskurse angeboten werden. Mit der Frage nach den Kursteilnehmenden soll nun darauf eingegangen werden, inwieweit die Lehrenden auf das Niveau der Analphabet/inn/en eingehen und

wie die Kursteilnehmer/innen im Kurs wahrgenommen werden. Hier kann auf mögliche Unterrichtsschwerpunkte geschlossen werden, aber auch darauf, ob und in wie weit Kursteilnehmer/innen überhaupt als Analphabet/inn/en kategorisiert werden.

- Die offenen Fragen zur Unterrichtsgestaltung, Diagnostik und Förderung sollen dem Arbeitsfeld Alphabetisierung Rechnung tragen. Da der Alphabetisierungsarbeit kein verbindliches Curriculum oder Standardisierungen zu Grunde liegen, kann und muss der Unterricht frei gestaltet werden. Derzeit existierten zwar Empfehlungen²³ zur Unterrichtsgestaltung, Diagnostik und Fördermaßnahmen, allerdings liegen noch keine Untersuchungen zur Unterrichtspraxis vor. Hier könnten entsprechend unbekannte noch nicht bedachte Aspekte einfließen.
- Darüber hinaus sollte in Erfahrung gebracht werden, inwieweit Förderdiagnostik eingesetzt wird und die Sprach- und Schriftsprachförderung aus Sicht der Lehrenden erfolgen sollte bzw. erfolgt.
- Neben der Erkundung bezüglich theoretischen Wissens im Schriftspracherwerb und Förderung, gehört auch die Frage der Selbsteinschätzung. Die Daten sollen dazu beitragen, einen Überblick über die Praxis und den daraus eventuellen Weiterbildungsbedarf zu erhalten.
- Die Frage nach dem theoretischen Hintergrundwissen beruht unter anderem auf der Annahme, dass Weiterbildung aus der Sicht der Lehrenden als Erweiterung des Basiswissens dient. Hier könnten Rückschlüsse darüber gewonnen werden, inwieweit eine Weiterbildung als Qualifizierungsmaßnahme gesehen wird, bzw. ob Weiterbildungsbedarf besteht, u.s.w.
- Da es in Deutschland bislang keine Anerkennung zum Alphabetisierungspädagogen bzw. zur Alphabetisierungspädagogin gibt und nur wenig Fortbildungsmöglichkeiten speziell in der Alphabetisierungsarbeit existieren, ist die Frage nach den bisher besuch-

²³ wie etwa:

alphabund: Unterricht und Lernmedien (www.alphabund.de)

Peter Hubertus: Alpha Plus. Mein Lernportfolio.

Profi-Portal von iCHANCE: a³-Themenheftreihe (www.chancen-erarbeiten.de/download/ichance.html)

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.: Diagnostik

(http://grundbildung.de/fileadmin/content/03Materialien/RC_Kurskonzept/Kurskonzept_gesamt_korr.pdf)

usw.

ten Weiterbildungen, dem Wunsch nach Weiterbildung bzw. dem gewünschten Inhalt von Weiterbildungen nur dann zu beantworten, wenn die eigene Tätigkeit reflektiert wird. Daher eröffnet die Frage nach der Weiterbildung grundsätzliche Einblicke in Umgang der Tätigen mit dem Arbeitsfeld.

Grundsätzlich muss jedoch bedacht werden, dass trotz strukturierten Vorgehens, die subjektive Meinung der Expert/inn/en nicht immer verallgemeinerbar und der Informationsgehalt der Interviews vom Gesprächsklima abhängig ist (vgl. Gläser / Laudel 2006).

4.6 Transkription

Für eine qualitative Auswertung von Interviews dient ein Datenmaterial (Texte), das in Form von Interviewprotokollen in transkribierter Form vorliegt. Da in dieser Arbeit die Untersuchung selbst keine Sprachanalyse darstellt, wurde ein einfaches Transkriptionssystem herangezogen mit dem Ziel, gut lesbare Texte vorzulegen, die als Rohdaten dienen, die auszuwerten sind (vgl. Gläser / Laudel 2006).

Prinzipien des hier verwendeten einfachen Transkriptionssystems sind folgende:

- Es wird wörtlich transkribiert (nicht lautsprachlich; Dialektismen werden möglichst in das Hochdeutsche übertragen), wobei Wortverschleifungen nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert werden.
- Die von den Interviewten gewählte Satzform wird beibehalten.
- Wortabbrüche werden bei Bedarf geglättet, Wortdoppelungen werden nicht erfasst.
- Halbsätze werden durch das Abbruchzeichen / gekennzeichnet.
- Interpunktion wird nicht in Bezug auf grammatikalische Richtigkeit eingesetzt, sondern zu Gunsten der Lesbarkeit, d.h. bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung wird eher ein Punkt, als ein Komma gesetzt, wobei die Sinneinheiten beibehalten bleiben.
- Pausen werden durch ein bis drei Auslassungspunkte (je nach Länge) im Klammern (.) (..) (...) markiert.
- Verständnissignale werden nicht transkribiert; deutliche emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Personen werden in Klammern kursiv notiert (*lachen*).
- Die von der interviewenden Person gestellten Fragen, werden gekürzt und geglättet verschriftet.

- Längere Erklärungen der interviewenden Person werden nur aufgeführt, falls sie entscheidend zum Verständnis sind, bzw. in das Gespräch verändernd eingreifen.
- In den Interviews geben die Lehrenden Auskunft über ihren Arbeitsalltag, ihre inneren Haltungen und Einstellungen, die ihrem pädagogischen Tun und Handeln zugrunde liegen. Aus forschungsethischen Gründen wird das Interviewprotokoll so anonymisiert, dass möglichst keine Rückschlüsse auf die interviewten Personen gezogen werden können (vgl. Gläser / Laudel, S. 45f). Bezeichnungen der Arbeitsstelle, Kurs, usw. werden durch 'xxx' ersetzt. Anstelle Lehrer bzw. Lehrerin wird Lehrerx gesetzt.

4.7 Auswertung

Im Sinne einer qualitativen Inhaltsanalyse soll in dieser Arbeit Textmaterial ausgewertet werden, indem in einem systematischen Verfahren Informationen den Texten entnommen werden. Der Grundgedanke der qualitativen Inhaltsanalyse ist, "Texte systematisch [zu] analysieren, indem [...] das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet [wird]" (Mayring 2002, S. 114). Das heißt, ein zentrales Bestreben der Inhaltsanalyse ist es, durch die Zergliederung des Textes und die Zuweisung von Kategorien ein Kategoriensystem entstehen zu lassen. Dies stellt jedoch nicht das Ergebnis, sondern lediglich eine wichtige Phase der Analyse auf dem Weg zur Interpretation dar. In der vorliegenden Arbeit fungieren die bereits für das Interview entwickelten Themenblöcke als Einstiegsauswertungskategorien, die während des Arbeitsprozesses erweitert oder abgeändert werden.

Die dem Categoriesystem unterstellten Textstellen sind der Ausgangspunkt für die Interpretation (vgl. Mayring 2002). Im Blick darauf, dass stets das gesamte Interview berücksichtigt wird, ist nicht die Häufigkeit des Auftretens bestimmter Information von Interesse, sondern der Inhalt dieser Informationen.

Um jederzeit einen Bezug zum Originaltext (der Transkription) herstellen zu können, werden die Auszüge (Zitate) mit dem entsprechenden Kurzcode gekennzeichnet (z.B. *IP1 27* = IP1: Interview P1; Zeilennummer: 27, bzw. *K3 IP1 27* = K3: Kategorie 3; IP1: Interview P1; Zeile 27).

4.7.1 Materialauswertung

Die Analyse des Textmaterials soll Auskunft über Haltung und Beweggründe der Lehrenden zur Alphabetisierungsarbeit selbst und zur Weiterbildung geben. Hierzu werden Kommunikationsprozesse systematisch, regel- und theoriegeleitet analysiert. Theoriegeleitet bedeutet, dass die verschriftete Kommunikation vor einem spezifischen Theoriehintergrund und einer bestimmten Fragestellung analysiert und interpretiert wird.

Zu bedenken ist, dass, um festzustellen, ob relevante Informationen in einem Interviewtext enthalten sind, bereits interpretiert werden muss. Auch die Zuordnung zu einer Kategorie und die verbalen Beschreibungen des Informationsgehalts beruhen jeweils auf Interpretationen des Textes durch den Analysierenden. Das bedeutet, dass in die Extraktion die Verstehensprozesse des Analysierenden (hier die Interviewerin / Autorin) eingingen und damit individuell geprägt waren, obwohl die extrahierten Informationen relativ unabhängig vom Ursprungstext weiterverarbeitet wurden (vgl. Gläser / Laudel 2006, S. 44).

Um "sich also eine von den Ursprungstexten verschiedene Informationsbasis, die nur noch die Informationen enthalten soll, die für die Beantwortung der Untersuchungsfrage relevant sind" (Gläser / Laudel 2006, S. 194) zu schaffen, wurde das Ergebnis des Forschungsprozesses in Form einer Tabelle dargestellt.

Daraus ergibt sich eine bestimmte Abfolge der einzelnen Schritte im Forschungsprozess (vgl. Mayring 2002, S. 96):

- Aufstellung des Kategoriensystems: Das Kategoriensystem orientiert sich in einer ersten Phase an den Grundthemen des Interviewleitfadens, bleibt jedoch offen und wird erst nach und nach genauer bestimmt.
- Extrahieren: Den Transkriptionen werden alle relevanten Textstellen (Zitate) entnommen und mit Quellenangaben (Kurzcode) versehen.
- Paraphrasierung: Aus den entnommenen Textstellen werden alle ausschmückenden, wiederholenden oder verdeutlichenden Wendungen entfernt, um eine einheitliche Sprachebene zu erreichen, die einen Vergleich der einzelnen Aussagen der Interviewten ermöglichen.

Die aus dem Material schließlich gewonnenen Kategorien sind:

K1 Die Lehrenden - biographische Daten

K2 Die Lehrenden - Tätigkeit in der Alphabetisierungsarbeit

- K3 Die Lehrenden - Lehrtätigkeit - Grundlagenwissen
- K4 Kursbezeichnungen - Gruppengröße
- K5 Kursteilnehmer/innen
- K6 Unterrichtsziele
- K7 Unterrichtstätigkeit
- K8 Unterrichtsverlauf
- K9 Tätigkeitsfeld - Vorbereitung
- K10 Tätigkeitsfeld - Diagnostik
- K11 Tätigkeitsfeld - Sprach- und Schriftsprachförderung
- K12 Weiter- und Fortbildung der Lehrenden
- K13 Erwartungen an die Weiter- und Fortbildung

Damit ist ein detailliertes Kategoriensystem entstanden, das in seiner Differenziertheit eine genaue Analyse der Einstellungen der Lehrenden zur Weiterbildung erlaubt. Dass sich dabei einzelne Überschneidungen ergeben und einzelne Aussagen der Interviewten gelegentlich mehreren Kategorien zugeordnet werden können, ist kein Nachteil, sondern spiegelt die Komplexität der Thematik.

Das solchermäßen extrahierte und kategorisierte Textmaterial wurde zur besseren Übersichtlichkeit in einer Tabelle zusammengeführt. Dies bildete die Grundlage der weiteren Interpretation der Interviews. Die Tabellen sind in Anhang 1 am Ende der Arbeit zu finden.

5 Ergebnisse

Das Ziel der Untersuchung ist es, die Effizienz von Weiterbildung aus Sicht der Lehrenden zu beschreiben. Hierzu sollen die Analyseergebnisse zusammengeführt werden. Bei der Darstellung und Analyse der Ergebnisse werden neben den Interviewbelegen auch Auszüge aus den Interviews eingebunden, im Sinne einer "selektiven Plausibilisierung" (Flick 1995, S. 169) wird auf Originalzitate zurückgegriffen. Hierzu werden Textstellen ausgewählt, an denen sich exemplarisch bestimmte Kategorien oder allgemeine Vorstellungen verdeutlichen, oder im Sinne qualitativen Arbeitens Besonderheiten prägnant darstellen lassen. Im Folgenden werden zunächst die Befunde für die einzelnen Kategorien dargestellt.

5.1 Die Lehrenden

Bis auf eine Person sind alle Interviewten als Honorarkräfte tätig, wobei sie meist bei mehreren Bildungsträgern zugleich Auftragnehmer sind. Eine Person ist bei einem Bildungsträger fest angestellt.

Alle Befragten geben an, einen Universitäts- oder Hochschulabschluss zu haben. So haben von acht interviewten Personen sechs ein Lehramtstudium abgeschlossen, davon haben vier der Interviewten ein Studium im Grund- und Hauptschullehramt, eine Person ein Studium in Sonderpädagogik und eine Person ein Studium im Lehramt an Realschulen absolviert. Eine Person hat Germanistik und Deutsch als Fremdsprache in Polen, eine Person hat Betriebswirtschaft studiert und so verfügen beide über keine grundständige pädagogische Qualifikation.

Vier der acht befragten Personen können auf eine Zusatzqualifikation bzw. eine Weiterbildungsmaßnahme im Bereich der Alphabetisierungsarbeit verweisen. Dabei gegeben alle Interviewten an, nicht an einer trägerinternen Fortbildung für Alphabetisierungsarbeit, sondern an externen Weiterbildungen in der Alphabetisierung teilgenommen zu haben.

Des Weiteren verweisen vier Personen auf langjährige Erfahrungen in der Erwachsenenbildung, schwerpunktmäßig im Bereich der Fremdsprachenförderung. Alle acht Befragten unterrichten derzeit neben Kursen der Alphabetisierung und Grundbildung auch in der Erwachsenenbildung in DaF/DaZ - Sprachkursen bzw. Integrationskursen (Deutsch als Fremd-

sprache / Deutsch als Zweitsprache), oder haben zu einem früheren Zeitpunkt bereits in DaF/DaZ - Sprachkursen unterrichtet.

Unterschiedlich sind die Einschätzungen in Bezug auf die Bedeutung der pädagogischen Ausbildung und der Weiterqualifizierung für die eigene Unterrichtspraxis. Sieben der acht Befragten empfinden ihre pädagogische Vorbildung in Bezug auf unterrichtliches Handeln als absolut notwendig, besonders das Wissen um den Unterrichtsablauf bzw. das Wissen um den Aufbau des Unterrichts, also vor allem didaktisches Wissen. Allgemeine domänenübergreifende methodische Kompetenzen werden als unverzichtbar erachtet und der pädagogischen Ausbildung zugeschrieben. Auch wird konstatiert, dass theoretisches Wissen eine wichtige Grundlage sei, um qualifiziert zu unterrichten. Ebenso wird bemerkt, dass Grundlagenwissen bezüglich Spracherwerb und Schriftspracherwerb wichtig in der Alphabetisierungsarbeit sei. Jedoch wird aus den Aussagen der Interviewten nicht immer klar, was die Befragten jeweils unter den Begriffen 'Theorie' und 'Grundlagenwissen' verstehen. Ebenfalls scheint es eine Unklarheit zu geben, wo genau 'Spracherwerb', 'Schriftspracherwerb' oder 'Sprachkompetenz' theoretisch eingeordnet werden. Aus Nachfragen und dem Kontext der Aussagen ist jedenfalls erkennbar, dass unter theoretischem Wissen vorwiegend das Wissen um Grammatik gemeint ist, also die Gesamtheit der syntaktischen, morphologischen und semantischen Regeln. 'Spracherwerb', 'Schriftspracherwerb' oder 'Sprachkompetenz' scheint allgemein als Prozess verstanden werden, wie Menschen Sprache zu verstehen und zu sprechen lernen.

Des Weiteren wird das eigene theoretische Wissen bei den meisten Interviewten primär auf das Studium oder sogar auf die eigene Schulzeit, z.B. beim Erwerb von Grammatikkenntnissen im Lateinunterricht (*IP3* 83), zurückgeführt. Dabei empfinden alle Befragten unabhängig der Vorbildungen notwendiges Fachwissen als hinreichend vorhanden. Keine der befragten Personen sieht sich mit den fachspezifischen Anforderungen, wie sie sich ihnen darstellen, z.B. im Schriftspracherwerb, überfordert. Ein dringendes Weiterbildungs- und Qualifizierungsbedürfnis ist entsprechend bei keinem Interviewten festzustellen.

5.2 Kursbezeichnungen und Kursteilnehmende

Alle Befragten unterrichten in Alphabetisierungskursen, wobei hier keine einheitliche Kursbezeichnung angegeben wird, in dem Sinne auch nicht explizit festzustellen ist, von welchen Kursinhalten ausgegangen werden kann. Die Bezeichnungen sind ähnlich: 'Alpha-

Projekt', 'Projekt Alphabetisierung und Grundbildung' oder 'Alphabetisierung und Grundbildung - Berufssprache', usw. Gemeinsam ist allen Kursen, in denen die Interviewten unterrichten, das übergeordnete Label 'Alpha'. Entsprechend der oben ausgeführten Problematik einer präzisen Definition des Analphabetismus bzw. der verschiedenen Konzepte von Analphabetismus, ist allein aus der Klassifizierung eines Kurses weder auf die adressierte Zielgruppe noch auf die Unterrichtskonzepte oder Unterrichtsziele zu schließen. Aus der Perspektive der Lehrenden sind in der Regel aber nicht die theoretischen Bemühungen um einen präzisen Alphabetisierungsbegriff relevant, sondern die konkreten Sprachkompetenzen bzw. -defizite der Lernenden, wie sie sich den Lehrenden darstellen und Grundlage der entsprechenden Förderung der Kursteilnehmenden sind. Meist stehen für die Lehrenden weniger linguistische Kategorien oder abstrakte Definitionen von Literalität im Zentrum der Unterrichtspraxis, sondern von ihnen beobachtete konkrete Bedürfnisse der Kursteilnehmenden wie deren Wunsch, Behördenbriefe lesen zu können oder am Arbeitsplatz den Anforderungen besser gerecht zu werden. Seltener werden von Kursteilnehmenden nach Angaben der Lehrenden allgemeine Ziele formuliert, wie der Wunsch lesen und schreiben zu lernen oder Grammatikkenntnisse zu verbessern.

Ungeachtet der Problematik Analphabetismus genau definieren zu können, benennen die Befragten durchgängig ihr Förderungsklientel als Analphabet/inn/en oder als funktionale Analphabet/inn/en. Sie geben weiterhin an, ihre Kursteilnehmer/innen in Bezug auf den Grad vorhandener Literalität zu kategorisieren. Die Einschätzungen untergliedern sich dabei in zwei Bereiche: zum einen als Beschreibung der Lese- und Schreibkenntnisse und zum anderen als Beschreibung der mündlichen Sprachkenntnisse. Entsprechend werden die Kursteilnehmer/innen als *"nahezu Analphabeten, [...] die mit dem Schriftlichen halt auch große Probleme haben"*(K5 IP2 13, 126), oder *"funktionale Analphabeten, [...] sie lesen sehr langsam und stockend"*(K5 IP5 13, 52), als *"nicht Alphabetisierte, [...] die können noch gar keinen Buchstaben"*(K5 IP6 26, 94f), beziehungsweise als *"keine Analphabeten, [...] mechanisch lesen können die, [...] schreiben ist ohnehin nicht wichtig"*(K5 IP3 43, 46, 64) klassifiziert.

Vorrangig für die weitere Unterrichtsplanung erscheinen jedoch eher pauschalisierende Beschreibungen des Sprachstandes, wie etwa *"ohne sprachliche Vorkenntnisse in Deutsch"*(K5 IP1 248), oder *"manche sprechen schon richtig solide Deutsch"*(K5 IP8 20),

da besonders die Ausdrucksfähigkeit der Lernenden von den Lehrenden in den Interviews immer wieder thematisiert wird.

Auch wenn die Teilnehmenden individuelle Lese- und Schreibprobleme vorweisen, werden sie, so macht es den Eindruck, von den Lehrenden in erster Linie auf Ebene der mündlichen Kommunikationsfähigkeit beurteilt, mit dem *"Hauptaugenmerk [...] auf das Mündliche"*(IP3 101), mit der Begründung *"[...] dass die Leute die Kompetenz bekommen sich einfach zu artikulieren. [...] ich denke auch, die schriftliche Sprachkompetenz, die kommt so viel später"*(IP3 103ff). Es ist zu vermuten, dass die Lehrenden hier von der Beobachtung einer unzureichenden mündlichen sprachlichen Kompetenz vor allem auf ein vermindertes Grammatikverständnis und einen ungenügenden Wortschatz schließen, nicht aber die beobachteten Defizite mit der Schriftsprachentwicklung in Verbindung bringen bzw. die Abhängigkeit der mündlichen Ausdrucksfähigkeit von der Schriftsprachentwicklung sehen.

5.3 Unterrichtsziele

Als übergeordnetes Ziel des Unterrichts wird von allen Interviewten eine Verbesserung der deutschsprachigen Kommunikationsfähigkeit genannt, eine Erweiterung der Sprachkompetenz als Ergebnis sprachlicher Fähigkeit und Fertigkeit. Betont wird auch hier ausdrücklich die Verbesserung der mündlichen Ausdruckfähigkeit: *"also mein Ziel ist vorwiegend der mündliche Spracherwerb"*(K6 IP2 41), *"generell kommunizieren können"*(K6 IP5 24).

Entsprechend kann bei vier der acht Befragten der Spracherwerb bzw. die Entwicklung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit, als maßgebliches Ziel ihrer Alphabetisierungsarbeit verstanden werden: *"also mein Ziel ist vorwiegend der mündliche Spracherwerb, [...] es ist nicht das vordringliche Ziel, dass man Rechtschreibung lernt"*(K6 IP2 41f), ähnlich wird bekräftigt: *"[...] den Wortschatz auszubilden. Und wie gesagt, dass sie an ihrer Satzbildung arbeiten. Und dass die Deutschkenntnisse allgemein verbessert werden, [...] gut Rechtschreibung ist ohnehin nicht so wichtig bei uns. Wir haben andere Probleme"*(K6 IP3 43f, 64ff).

Schreiben, so kommuniziert es der größere Teil der Befragten, wird nicht als Lerngegenstand von eigener Bedeutung gesehen, sondern eher als 'Hilfsmittel' betrachtet: *"ich denke eigentlich, dass die Schrift notwendig ist. Schon allein zum Vokabeln systematisch lernen, oder Grammatik systematisch lernen"*(K6 IP6 40), *"dass sie beruflich ein bisschen mehr*

vorankommen"(K6 IP3 37). Des Weiteren wird Schreiben vor allem als bloßes Instrument der Alltagsbewältigung gesehen, das lediglich dazu dient, sich schriftlich äußern zu können: *"was sie schreiben müssen, dass es da nicht zu Fehlern bei der Arbeit kommt"*(K6 IP5 28), oder *"sich schriftlich korrekt auszudrücken"*(K6 IP8 45).

Hier sei zu bedenken, so Wagner / Eulenberger, dass das Schreiben als selbständige Leistung, zwar das Lesen als Grundfähigkeit erfordert, jedoch kann nicht jeder, der im "Leistungsbereich 'alphabetisiert' im Lesetext erreicht, auch hinreichend gut schreiben". Erfahrungswerte aus der Praxis, so Wagner / Eulenberger weiter, zeigen, dass die Gruppe derer, die nicht hinreichende Schreibfähigkeit besitzen, um etwa ein Viertel größer ist, als die Gruppe derer, die in einem Lesetest als Analphabet/inn/en identifiziert werden (Wagner / Eulenberger 2008, S. 41).

Nur zwei befragte Personen geben an: *"das Grundziel ist Lesen und Schreiben lernen"*(K6 IP4 28), *"[...] so lesen, dass es ihnen was bringt und dass sie nicht mehr die Mühe und den Zeitaufwand haben. Und dass sie es auch im Alltag übernehmen können und wollen"*(K6 IP6 173f).

Dabei wird in den Interviews nicht klar, wie die Begriffe Sprache - Schriftsprache - Alphabetisierung - Grundbildung von den Befragten miteinander in Verbindung gebracht werden. Es stellt sich so dar, als ob sie gewissermaßen Synonyme für Kommunikationsfähigkeit bzw. (Zweit-) Spracherwerb im Alltag und im Beruf seien. Entsprechend wird dem Ziel der korrekten 'Aussprache' hohe Bedeutung zugemessen. Auch wird berichtet, dass die Auseinandersetzung mit Themen aus der Arbeitswelt größtenteils auf dem Verstehen des Fach-Wortschatzes basiert, in etwa: *"Wenn sie an Maschinen arbeiten, damit sie die Anweisungen verstehen"*(K6 IP5 27).

5.4 Selbstverständnis der Lehrenden

Alle Interviewten beschreiben, ihre Lehrtätigkeit gerne auszuüben. Eine Person betont: *"[...] es ist ganz vielfältig, abwechslungsreich, was ja auch das Schöne daran ist"*(K7 IP7 32f). Vier der acht Interviewten erklären sich als sehr lehrerfahren und routiniert: *"[...] ich mache das jetzt schon viele Jahre. Da kriegt man dann schon eine gewisse Erfahrung"*(K7 IP2 75f). Drei der Befragten geben an, keine langjährige Unterrichtserfahrung zu haben, beschreiben sich jedoch als engagiert: *"ich habe sehr viel recherchiert zur Alphabetisie-*

rung"(K7 IP4 130), "[...] mein pädagogisches Fachwissen habe ich mir irgendwie selber angeeignet. Durch beobachten und ausprobieren"(K7 IP8 76f).

Fünf der acht Befragten beschreiben in der Lehrtätigkeit selbst keine Hemmnisse zu haben: "Gut bei mir ist das vielleicht schon so verinnerlicht. Weil ich mache das jetzt schon, mit Studium, seit fast 20 Jahren"(K7 IP3 87f), "[...] ich denke da hat man Intuition" (K7 IP6 74).

Eine befragte Lehrperson bezieht hier explizit Alphabetisierungsarbeit mit ein: "[...] also das Buchstaben vermitteln und Silben üben und blablabla, und so, das kann man alles. Also als Lehrkraft jetzt"(K7 IP6 169f). Eine andere Lehrperson sieht in der Tätigkeiten mit Analphabet/inn/en eine Chance: "ich habe viel über mich selbst und meine eigene Lehrpersonlichkeit gelernt, [...] klar, da musste ich mir jetzt natürlich noch einiges anlesen. Ich muss sagen, dass ich mich vor allem durch die Praxis verbessert habe"(K3 IP4 70ff). Eine andere befragte Person sieht das Wesentliche der Alphabetisierungstätigkeit in der Methodik, "also ich bin Lehrerrx. Also die Methodik hatte ich trotzdem"(K3 IP5 82).

Alle, bis auf eine Lehrperson, legen die Unterrichtsthemen, Unterrichtsinhalte und Unterrichtsschwerpunkte eigenständig fest, "ich sehe, dass in bestimmten Bereichen Probleme sind. [...] dann denke ich, o. k. das wäre ein Thema und dann bereite ich das Thema vor"(K7 IP3 53ff). Drei der befragten Lehrenden beziehen ein Lehrbuch / Kursbuch in den Unterricht mit ein und folgen diesem im Wesentlichen. Alle, bis auf eine Lehrperson konzipieren das Unterrichtsmaterial weitgehend selbst, wobei fünf der Interviewten auf Vorlagen zurückgreifen, wie etwa: "im Zuge von meinem Kurs habe ich ein bisschen recherchiert und bin dann auf dieses Alphamar-Programm gestoßen, [...] da habe ich [...] rumgedoktert, um es quasi [...] umzuschustern"(K7 IP4 164).

Zwei der acht Befragten geben an, sehr strukturiert vorzugehen: "wir fangen an mit Sprechen,[...], dann werden die Hausaufgaben besprochen, dann arbeiten wir im Kursbuch"(K8 IP1 23), bzw. "ich bereite den Stoff vor, meistens Arbeitsblätter, [...] wir machen dann Grammatik basiert Lückentexte, Multiple choice, [...] mündliche Dialoge und dann auch Spiele"(K8 IP2 10ff). Fünf Lehrende geben an teilnehmerorientiert vorzugehen: "ich frage die Teilnehmer ab, was sie brauchen"(K8 IP20).

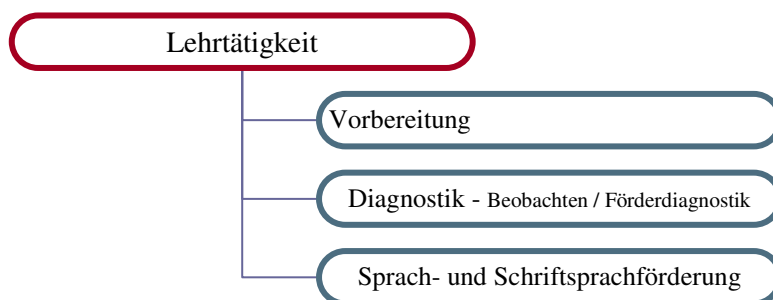
Zwei der Befragten geben an, dass eine Struktur im Unterricht nicht einzuhalten sei: "Gut Unterricht ist ja auch relativ [...] ein gewisser Aufbau ist schon, dass man einen Einstieg hat. Und dass man was erarbeitet. Und so Gott will, auch einen Abschluss hat. Kommt ab

und zu mal vor, dass es so strukturiert vorgeht"(K8 IP3, 94ff), bzw. "[...] man hat schon einen kompletten Plan und sagt, das macht man [...] da muss man dann manchmal ganz flexibel sein. Das heißt man kann nie seinen Plan, den man vielleicht mit hat auch immer durchsetzen"(K8 IP7 13ff).

Alle Befragten geben an, überwiegend, und das erscheint ihnen wichtig, gemeinsame Sprechübungen durchzuführen und gemeinsam (vor) zu lesen. Fünf der Interviewten arbeiten mit (Ab) Schreibübungen: *"Ich schreibe immer wieder ein paar Sachen auf [...], dass sie dann halt aufschreiben, was ich dann halt an die Tafel geschrieben habe. Das Wort"(K8 IP2 117ff).* Vier geben an, dass Grammatikübungen die Basis des Unterrichts darstellen.

5.5 Tätigkeitsfelder

Die Lehrtätigkeit in den Alphabetisierungskursen lässt sich als ein komplexes Geschehen verstehen, das sich in mehrere Tätigkeitsfelder gliedern lässt, die in der Unterrichtspraxis eng aufeinander bezogen sind und in ständiger Wechselwirkung zueinander stehen.



Im Folgenden wird gezeigt, welche Bedeutung die Befragten den einzelnen Bereichen zumessen und wie sie diese in der Unterrichtspraxis verknüpfen.

5.5.1 Vorbereitung

In den Beschreibungen zur Lehrtätigkeiten im Alphabetisierungsalltag nimmt die Einarbeitung in das Thema der angebotenen Veranstaltung (alltags-, berufs- oder arbeitsorientierter Förderschwerpunkt: wie etwa Besonderheiten im Berufsfeld des Metzgers, Wissenswertes im Bereich der Pflege, oder verstehendes Lesen eines Arbeitsauftrages, etc.) und die Vorbereitung zur sprachlichen und schriftsprachlichen Förderung, mit dem maßgeblichen Ar-

beitsbereich - Auswahl und Erstellung notwendiger Materialien - nicht nur einen zeitintensiven, sondern auch in der Perspektive der Lehrenden bedeutsamen Anteil ein. Alle Befragten legen dabei einen deutlichen Akzent auf die Entwicklung von Unterlagen und Materialien, die im Zuge des Lernprozesses eingesetzt werden. Entsprechend beschreiben die befragten Lehrpersonen, mit welchem Aufwand dies verbunden sei: *"[...] differenzierten Unterricht machen, dass man die irgendwie alle mit einbeziehen kann. Und das bereite ich mit Arbeitsblättern vor, gestalte dann halt bestimmte Themenbereiche [...]"*(K9 IP2, 15ff), oder auch *"[...] dann vereinfache ich das. Also ich habe jetzt beispielsweise von unserer Stadt den Busnetzplan mir angeschaut. Und den habe ich auch nicht 1:1 genommen. Sondern ich habe die wichtigen Linien, die wichtigen Buslinien, die für den Kurs wichtigen Buslinien, rausgegriffen"*(K9 IP1, 57ff).

Hierunter werden zum Einen das Erstellen von Arbeitsblättern und Bereitstellen zusätzlichen Arbeitsmaterials für die Kursteilnehmenden, die Entwicklung von Übungsaufgaben im Arbeitsbereich Sprache / Kommunikation als auch die Auswahl geeigneter und angemessener Medien für den Kurs aufgezählt.

"Gerade in den letzten Wochen, habe ich viel Prüfungsvorbereitung gemacht. Für die Berufsschule. Habe dazu auch quasi Vorbereitungstests gemacht und gebaut aus Material, das wir haben, von den Berufsschulen für 'xxx', und auch aus Lehrbüchern für 'xxx' und 'xxx' "(K9 IP8, 53ff).

Nahezu einheitlich kritisieren die Lehrenden, dass nicht genügend Materialien, bzw. nur eine geringe Anzahl von Lehrmitteln, die geeignet sind, verfügbar bzw. abrufbar seien und dass wenig geeignete Literatur zu finden sei. In keinem Interview wurden Aufgabenentwicklungen aus dem Bereich Schriftspracherwerb angesprochen. Auch gab es keinen Hinweis darauf, dass Hörübungen oder Sprachübungen auf der Ebene der Alphabetisierungsarbeit, etwa zur phonologischen Bewusstheit - die Fähigkeit, lautliche Strukturelemente der Sprache wahrnehmen und bewusst nutzen zu können -, eingesetzt wurden. Hier zeigen sich Defizite der Lehrenden im theoretischen Wissen über Spracherwerb und Prozesse der Alphabetisierung. Löffler belegt, dass Aussprachefehler ein häufiges Indiz für eine Rechtschreibschwäche sind - "dass Erwachsene, die über nicht ausreichend schriftsprachliche Fähigkeiten verfügen, teilweise auch hinsichtlich der gesprochenen Sprache und / oder der Sprachbewusstheit auffällig erscheinen" (Löffler 2002, S. 74). Dieser Zusammenhang wird

von den befragten Lehrenden nicht gesehen, oder doch nicht in den unterrichtspraktischen Überlegungen bedacht.

5.5.2 Diagnostik - Beobachten / Förderdiagnostik

Keine der befragten Lehrpersonen gibt an, ein förderdiagnostisches Instrument einzusetzen. Alle verweisen auf das individuelle und situationsbezogene Beobachten als eingesetztes Diagnoseverfahren:

"Ich habe die Möglichkeit, wenn sie eine Aufgabe machen, zu schauen."(IP1)

"Ich frage nach: Haben Sie das verstanden?"(IP2)

"Ich sehe, dass in bestimmten Bereichen Probleme sind."(IP3)

"[...] sehe ich es an den Fortschritten."(IP5)

"Ich höre es beim Formulieren."(IP7)

Gemeinsam ist allen Aussagen der Interviewten, dass das Beobachten mit der Beurteilung einer Leistung einhergeht. Dabei scheint dieses Beobachten wenig systematisch und regelgeleitet durchgeführt zu werden. Eher ist es im Prozess der Lehrveranstaltung verortet und beschränkt sich weitgehend auf ein kurzzeitiges Wahrnehmen von Handlungen während des Unterrichts. *"[...] dass ich während dem Unterricht kucken kann. Was machen sie. Wie schreiben sie. Und wie lange brauchen sie, um was zu schreiben. Und wie oft kucken sie ins Buch, wenn sie ein Wort abschreiben"(K10 IP6 109).*

Auch ist bei den Beschreibungen der Beobachtungsprozesse festzustellen, dass die Reaktionen auf die Beobachtungen ebenfalls nicht regelgeleitet erfolgen und sich auf kurzfristiges Reagieren im Unterrichtsgeschehen beschränken. Es ist daher zu vermuten, dass nach diesem Beobachten weder eine effektive Rückmeldung an die Kursteilnehmenden stattfindet noch eine Adaption der weiteren Unterrichtsgestaltung an die Lern- Leistungsentwicklung des einzelnen Lernenden initiiert wird. Ebenfalls wird von keiner der befragten Personen beschrieben, dass die Leistungen und die Ergebnisse des Beobachtens schriftlich dokumentiert und zur Weiterentwicklung der Diagnose und des Unterrichts genutzt werden. Dabei gilt es gerade in der Diagnostik als unverzichtbar, die Leistungen der Lernenden zu protokollieren, um diese mit vorangegangenen Leistungen zu vergleichen und so die Entwicklungen im Lernprozess dokumentieren und daran anknüpfend Förderkonzepte entwickeln zu können.

Nur eine der befragten Personen beschreibt eine Anknüpfung des Unterrichts an vorangegangenen Beobachtungen: *"Und nach jeder Woche überlege ich, wo gab es Probleme, wo hatten sie Schwierigkeiten. Und für die drauffolgende Woche fokussier ich mich dann nur da drauf. Bis das einigermaßen funktioniert. Und dann mache ich meistens weiter im Programm, wie es das Lehrbuch vorschlägt"*(K10 IP8 162ff).

Eine andere befragte Person schließt die Möglichkeit einer Diagnostizierung sogar völlig aus: *"[...] eine Diagnostik zu machen mit Lesen und Schreiben, ist dann von der Sprache her zu schwierig. Die lassen sich ja dann nicht für die Ausländischen nicht anwenden. Wenn sie noch keine Sprache wirklich haben, keine deutsche. Aber dann kriegt man ja ziemlich schnell ja mit. [...] die einen lesen den Text dann runter und die anderen können noch gar keine Buchstaben"*(K10 IP6 88ff).

Förderdiagnostik in Form von standardisierten Tests bzw. mit förderdiagnostischen Instrumenten wird, so geben die Befragten an, nicht eingesetzt. *"Na ja, Diagnostizieren und Fördern ist eigentlich ähnlich. Aber ich habe jetzt keinen Diagnosebogen. Oder irgendwie so was habe ich noch nicht erstellt. Das könnte man ja auch machen. Dass man für jeden Bereich: Lesen, Grammatik, Rechtschreiben, oder so, na gut Rechtschreibung ist ohnehin nicht so wichtig bei uns. Wir haben andere Probleme. Ich sage immer nur, 'wenn es Sie interessiert' "*(K10 IP3 59ff).

Auf die Frage, ob diagnostiziert werde, gibt der größere Teil der interviewten Lehrpersonen an, Diagnostik als eine zusätzliche Leistungsanforderung zu sehen, die hauptsächlich vor Kursbeginn zu erbringen sei, bzw. als bewertete Abschlussleistung (Eingangsdagnostik, Abschlusstest). Nur eine der interviewten Personen stuft die Diagnostik als Förderinstrument ein und begründet dies: *"Also man kann nicht einfach so ins Blaue unterrichten. Sondern es ist wichtig zu sehen, wo sind denn meine Teilnehmer. [...] dafür ist Diagnostik einfach unerlässlich"*(K10 IP4 109, 122). Aber auch diese Person konnte kein Diagnoseinstrument aus der Erwachsenenalphabetisierung explizit nennen: *"habe ich kein wissenschaftliches Diagnoseinstrument eingesetzt [...], habe ich es nach eigenem Gutdünken versucht"*(K10 IP4 125). Da es bei allen anderen keine Erwähnung konkreter Diagnoseinstrumente gab, ist zu vermuten, dass keine förderdiagnostischen Instrumente bekannt sind oder Diagnostik nicht mit der Förderung im Erwachsenenbereich in Verbindung gebracht wird.

5.5.3 Sprach- und Schriftsprachförderung

Obwohl die Vorbereitung und die Diagnostik für eine gelingende Alphabetisierungsarbeit als zentrale Punkte angesehen werden müssen, geben die Interviewten an, dass die Durchführung bzw. die Unterrichtsgestaltung selbst das eigentliche Wesen ihrer Tätigkeit sei. Somit wird die Vermittlung von Inhalten zentral, wobei speziell der Einbezug der Erfahrungen und Hintergründe der Teilnehmer/innen als wesentlich angesehen werden. Vorbereitung und Diagnose scheinen demgegenüber in ihrer Bedeutung vergleichsweise gering eingeschätzt.

Als Kernelement der erwachsenenpädagogischen Tätigkeit wird die Förderung im Unterricht, im Interview oftmals bezeichnet als Methodik, beschrieben: *"Wir machen dann mündliche Dialoge. Oder dann auch Spiele, wo die Teilnehmer dann irgendwelche Aufgaben im Spiel haben, [...] Lückentexte dann irgendwas einfügen, vielleicht Multiple choice"*(K11 IP2 22ff), oder *"mit einem Gespräch zum warm werden, damit sie sprechen können"*(K11 IP5 16). Alle Befragten beschreiben die Bereitstellung verschiedener Materialien und besonders die unterschiedlichen Darstellungsformen (Spiel, Vorsprechen, Gespräche, *"das mal in Form von einem Spiel zu machen, oder in Form von Karten, oder Puzzle, oder bisschen Schauspielern"*(IP1 225f), etc.), die bezogen auf die unterschiedlichen Teilnehmer/innen stets ansprechend sein sollen, als besonders wichtig. Allerdings ist auch hier nicht klar auszumachen, was von den Befragten unter Förderung in der Alphabetisierung und Grundbildung zu verstehen ist. Es scheint, als würde größtenteils unter Förderung in der Alphabetisierung die gezielte Weiterentwicklung der Sprechflüssigkeit, Sprachbeherrschung und der mündlichen Kommunikation als wichtigste Ausdrucksform, gesehen: *"Ich höre es, dass sie es schlecht aussprechen. Oder nicht aussprechen können. Und dann betone ich das Wort. So funktioniert das bei mir"*(K11 IP5 66f), *"wenn wir Lesetexte durchgehen, dass man dann halt sagt: das wird so und so ausgesprochen"*(K11 IP2 47), *"wir fangen an mit Sprechen [...]"*(K11 IP1 23).

Schreib- und Leseübungen werden als themenzentrierte (grammatische) Übungen eines Lehrbuchs / Kursbuchs, bzw. vorgefertigten Arbeitsblättern (Grammatikübungen) beschrieben, wie etwa: *"ich bereite den Stoff vor, meistens Arbeitsblätter, [...] dass man irgendwie alle mit einbezieht, [...]"*(K11 IP2 10, 16).

Aber auch der Anspruch einer individuellen teilnehmerorientierten Förderung wird vorgebracht: *"Die sind eigentlich sehr unterschiedlich. Ich versuche mit jedem Teilnehmer per-*

sönlich zu vereinbaren wo er hin möchte. Und dann kucke ich, dass ich das eben durch individuelle Förderung erreichen dann kann. [...] ich plane ständig um, dann möchte der eine doch vielleicht noch etwas anderes üben [...]"(K11 IP4 24ff; IP4 73f).

Ein größerer Teil der Befragten beschreibt auf Wunsch der Teilnehmer/innen eine individuelle Förderung aufzunehmen: *"die fragen mich dann irgendwelche Sachen [...] dann übt man eben den Bereich"(IP3 70; K11 IP3 76),* wobei hier die Gruppe die Bedürfnisse des Einzelnen aufnimmt und als Kollektiv gefördert wird, denn so beschreibt es eine Lehrperson: *"[...] eigenständig, selbstständig etwas weiter zuarbeiten: ist schwierig. Unterschiedliche Aufgaben zu machen, die eine Gruppe macht die Aufgaben, die andere macht die Aufgabe: ist schwierig. Weil alles im Gleichschritt sein muss, das ist sehr tief in den Leuten verankert"(K11 IP1 241ff).*

Dieses 'auf-Wunsch'-Vorgehen scheint besonders in Kursen mit einem hohen Anteil an Teilnehmenden mit Migrationshintergrund praktiziert zu werden, in denen die Lehrenden auf spürbare Verstehensunsicherheit der Kursteilnehmenden verweisen, und diese sowohl in bürokratischen Belangen (z.B. Ämter), aber auch im Rahmen persönlicher Anliegen Unterstützung fordern. Hier scheint Fördern im Sinne von Unterstützen im Verstehen, bzw. im sich verbal in Wort oder Schrift Mitteilen, verstanden zu werden: *"Jetzt immerhin habe ich es geschafft ihnen manchmal zu helfen mit solchen Sachen, wie Behördenfragen und Formularen, usw., wo sie dann überhaupt nicht weiterkommen. Die haben sich angewöhnt [...] wenn sie einen Brief von Behörden bekommen und sie wissen das nicht was drin steht, dann schmeißen sie den weg. Und da habe ich gemerkt, dass man da durchaus ansetzen kann pädagogisch"(K11 IP8 94ff).*

In der unterrichtlichen Förderungspraxis scheinen sich die Lebens- und Berufserfahrungen sowie sonstige praktischen Erfahrungen der Lehrenden auszuwirken, insofern dass auf Grund eines gewissen Erfahrungsinventars und eines abrufbaren Methodenrepertoires versucht wird, die Erwartungen der Teilnehmenden an den Kursbesuch zu erfassen. Dabei wird von keiner interviewten Person problematisiert, ob die Teilnehmenden - gerade solche mit Migrationshintergrund - aufgrund ihrer geringen Sprachkompetenz im Deutschen überhaupt in der Lage sind, die eigenen 'schriftsprachlichen Defizite' klar zu benennen. Werden von Teilnehmenden keine konkretisierbaren Erwartungen an die Förderung geäußert, beschreiben die Lehrenden, sich situationsbezogen und pragmatisch auf Grund der bisherigen Erfahrungen - z.B. als Dozenten in DaF/DaZ - Unterricht oder generell langjäh-

riger Unterrichtserfahrung - Ziele zu setzen, die richtunggebend für den Verlauf des Kurses sind. Sie beanspruchen dabei für sich, die Bedürfnisse und Defizite der Teilnehmenden zu erkennen und auf dieser Basis den Teilnehmenden adäquate Lernangebote machen zu können. *"[...] ich gehe immer auf das ein, was ich serviert kriege, sozusagen. Oder die fragen mich dann irgendwelche Sachen. Irgendwelche Wörter und dann denke ich, da könnte man das und das Thema draus schustern. [...] was weiß ich: Verben, dann kommen wir drauf, dass es Verben gibt, die trennbar sind"*(K11 IP3 69ff), oder *"Ich setze mir als Lehrere Ziele, z.B. dass sie Sätze bauen können. Dass sie richtig damit was fragen können, je nachdem, wer das ist. Dass sie richtig im Beruf kommunizieren können"*(K11 IP5 97ff).

5.6 Weiterbildung für Lehrende

Um Fachwissen weiterzugeben und im Alphabetisierungsunterricht adäquat und zielgruppenorientiert anwenden zu können, ist das Aneignen von neuem Wissen und Kompetenzen bzw. kontinuierliche Aktualisierung vorhandenen Wissens unverzichtbar. Insofern ist zunächst zu vermuten, dass die in der Weiterbildung tätigen Lehrenden selbst bestrebt sind, an Weiterbildungen teilzunehmen. Tatsächlich halten alle Interviewten Weiterbildung für sinnvoll, und drücken ihre Bereitschaft aus, an Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen und ihr theoretisches Wissen zu erweitern. Entsprechend wird berichtet, *"theoretisches Wissen als sehr wichtig, [...] oder auch als Voraussetzung für den Erfolg"* (K12 IP1 86) zu sehen. Ebenso wird konstatiert, dass *"ein grundlegendes Wissen über Sprache, Spracherwerb und Schrifterwerb muss da sein"* (K12 IP1 92).

Alle acht befragten Lehrpersonen konnten sich an eine Weiterbildung innerhalb des letzten Jahres vor der Befragung erinnern, an der sie teilgenommen hatten. Von diesen acht hatten allerdings nur drei an einer Weiterbildung teilgenommen, die speziell Alphabetisierungsarbeit betraf. Darüber hinaus sahen alle der interviewten Personen einen Schwerpunkt ihrer Weiterbildungsmotivation darin, etwas über ihre Teilnehmergruppen zu erfahren, über ihre sozial-ökonomischen Lebensumstände, ihr berufliches Arbeitsfeld, ihre Motivation und anderes. Dahinter steht die Erwartung, mit diesem Wissen über bestimmte Gruppen auch besser im Unterricht interagieren zu können: *"Was sind die Hintergründe"*(K13 IP1 212), *"wie geht man quasi mit der Scham um, die man da doch verspürt"*(K13 IP4 151). Und: *"Wie es zum funktionalen Analphabetismus kommt"*(K13 IP6 144).

Als Gründe, warum trotz grundsätzlicher Motivation nicht so häufig an Weiterbildungen teilgenommen wird, wie es die Lehrenden eigentlich für sinnvoll und wichtig halten, werden am häufigsten beschrieben fehlende zeitliche und persönliche Möglichkeiten bzw. zu wenige passende Angebote zur Weiterbildung - *"Ich kenne keine Weiterbildung in Bezug auf Alphabetisierung und Grundbildung"(IP4 190)*, bzw. *"mir ist zumindest noch keine angeboten worden"(IP8 150)*, formulieren dies exemplarisch zwei befragte Personen.

Weiter wurde gefragt, wie eine Weiterbildung aufbauend auf den Bedürfnissen der Lehrenden sein sollte bzw. welche Themen eine Weiterbildung beinhalten könnte.

Hier besteht die Forderung nach Praxisrelevanz, die erst durch den Unterricht selbst gegeben zu sein scheint: *"Ich würde jetzt erst mal in der Praxis, [...] dann werden natürlich Fragen auftauchen. Dann könnte ich mir schon eine Fortbildung vorstellen"(K13 IP1 197ff)*. Dabei zeigt sich deutlich, dass die Befragten die Bewertung der Effizienz einer Weiterbildungsmaßnahme vor allem an ihrer unmittelbaren unterrichtlichen Umsetzbarkeit und Nützlichkeit messen.

Die stärkste Motivation, an Weiterbildungen teilzunehmen, so die Befragten, besteht demzufolge darin Tipps, Rezepte oder Hinweise, die das praktisch Umsetzbare betreffen, zu erhalten: *"wie man das Ganz spielerisch angeht"(K13 IP3 102)*, *"ich habe mir von der Weiterbildung sehr viel erwartet, weil ich eben immer wieder Analphabeten in meinen Kursen habe [...] ich wollte wissen, wie man die führt"(K12 IP5 121)*, etwas über *"Methode, Material, Diagnostik, Differenzierung, Motivation"(vgl. K12; K13)* zu erfahren. Von mindestens drei der Befragten wurde festgelegt: *"[...] Fachwissenschaftliches [sollte es] jetzt nicht [sein]"(K13 IP7 180)*, *"also im Schriftspracherwerb, wüsste ich eigentlich jetzt gar nicht"(K12 IP2 100)*.

Vielfach wird auch ein direkter Nutzen erwartet, *"Und die Letzte, diese [...], na ich weiß schon gar nicht mehr [...], nein die hat überhaupt nichts gebracht. Also auch für meine Teilnehmer nicht"(K12 IP3 112)*.

Ebenso werden Empfehlungen die man *"umsetzen kann, [...] z.B. die Lernportale, oder andere Apps, die es gibt u.s.w."(K12 IP5 138f)* erwartet. *"Was für Material kann ich anwenden"(K13 IP7 162)* oder Rezepte, *"dann weiß man, man hat eine Fortbildung gemacht, hat einen fetten Ordner und da ist dann alles drin"(K13 IP3 109)*, bzw. *"man weiß dann die einschlägigen Adressen und muss nicht stundenlang im schwarzen Nebel irgendwo suchen" (K13 IP3 110)*.

Als Erwartung an die Gestaltung einer konkreten Weiterbildungsmaßnahme wurde neben der praktischen Umsetzbarkeit auch ein gewisser Grad an Unterhaltsamkeit, die sie mit sich bringen sollte, formuliert: *"Warum nicht, wenn sie gut aufbereitet ist, warum nicht"* (IP3 163).

Allerdings zeigt sich neben der grundsätzlichen Weiterbildungsbereitschaft bei einzelnen Befragten auch der Eindruck, dass Weiterbildungen zwar grundsätzlich für sinnvoll, aber für die konkrete Ausgestaltung des Unterrichts und der Erreichung der Unterrichtsziele nicht unbedingt notwendig seien. So bringt es eine Person auf den Punkt: *"also gewisse Dinge hätte oder könnte man da schon [...]. Aber wie gesagt, in meinem Alltag sieht das so aus, dass ich nicht so viele Bücher und Ordner jetzt blättern kann und mal gucken, wie war das jetzt nochmal. Sondern ich gucke halt mal aktuell was liegt an. Und schustere dann mein eigenes Ding, [...] aber allgemein, warum nicht, wenn [die Weiterbildung] gut aufbereitet ist, warum nicht"* (K12 IP3 130ff), und weiter berichtet eine Lehrperson: *"um einen Kurs zu leiten brauche ich keine Weiterbildung"* (K12 IP6 119), schränkt jedoch ein: *"wenn ich nichts gelernt habe über Alphabetisierung und über die Hürden und Schwierigkeiten, die die Leute haben [...]"* (K12 IP6 190).

6 Effizienz von Weiterbildung - Ergebnisse und Diskussion

Um die Frage nach der Effizienz von Weiterbildung aus der Perspektive der Lehrenden zu beantworten, wurden in dieser Arbeit zunächst die grundlegenden Erwartungen an eine Kompetenz der Lehrenden aus fachwissenschaftlicher Perspektive dargestellt. Dies diente dem Zweck, Auffassungen der Lehrenden von Effizienz der Weiterbildung mit fachwissenschaftlichen Anforderungen zu kontrastieren und damit eventuell Defizite in der Struktur und dem Angebot von Weiterbildungen aufzuzeigen und Vorschläge für eine Verbesserung zu entwickeln. Im zweiten Schritt (Kap. 5) wurden die Ergebnisse der qualitativen Befragung aufgeführt. Im folgenden Abschnitt wird es nun darum gehen, diese Befunde aus verschiedenen Perspektiven zu diskutieren, die einzelnen Aussagen zu verknüpfen und die Ergebnisse zusammenzuführen.

6.1 Effizienz von Weiterbildung I

- Eine Weiterbildungsmaßnahme ist dann effizient, wenn sie zur einer Verbesserung der Leistungen der Teilnehmenden in Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen führt. -

Es wurde bereits im einleitenden Abschnitt darauf hingewiesen, dass es methodisch sehr schwierig ist, eine Wirkung der Weiterbildung auf den Unterrichtseffekt nachzuweisen, zumal sehr viele andere Faktoren Einfluss auf den Unterrichtserfolg haben. Folglich kann es hier nur um die Einschätzung der Lehrenden selbst gehen, inwieweit Weiterbildungsmaßnahmen sich auf die Leistung der Kursteilnehmenden auswirken. Gemäß dem Fokus der vorliegenden Arbeit auf die Diagnosekompetenz und Förderkompetenz im Schriftspracherwerb, wird in diesem Zusammenhang die Diagnose der orthographischen Kompetenz besonders thematisiert. Hier wäre zu erwarten, dass eine verbesserte Diagnosekompetenz, die von den Lehrenden in einer Weiterbildung erworben wurde, sich auch in der Wahrnehmung der Lehrende auf eine verbesserte Förderung und damit verbesserte Leistung der Teilnehmenden auswirken könnte.

Tatsächlich verfügen die Lehrenden nach eigenen Angaben bei der Diagnose der Niveaustufen der Kompetenzen unabhängig vom Besuch einer einschlägigen Weiterbildung über eine Vielfalt an Beschreibungsmöglichkeiten, um die unterschiedlichsten Einstufungsmerkmale der Kursteilnehmer/innen (auch innerhalb eines Kurses) zu beschreiben. Die

Skala reicht von primären Analphabet/inn/en ohne sprachliche Vorkenntnisse in Deutsch, über funktionale Analphabet/inn/en mit wenig Deutschkenntnissen, bis hin zu reinen Sprachlernern. Eine präzise Auseinandersetzung, welche Kompetenzen in einer Niveaustufe zu erwarten sind, wird daraus allerdings nicht erkennbar. Auch scheint es für die Befragten schwierig zu erkennen, ob ein Zusammenhang zwischen auffallenden Sprachproblemen und Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten besteht.

In diesem Zusammenhang deutet sich an, dass aus Sicht der Lehrenden die Gruppe der Kursteilnehmenden so extrem heterogen und zusätzlich so fluid erscheint, dass eine Bestimmung der Kompetenzstufen nicht möglich und auch nicht erforderlich sei. Alle befragten Lehrenden berichten, dass sie durch eine intensive Zusammenarbeit innerhalb von Kleingruppen den einzelnen Lernenden 'im Blick' haben und dadurch sehr gut die Kompetenz der Einzelnen erkennen und entsprechend die weitere Förderung vorantreiben könnten. Erkennen stellt sich hier dar als ein Durchschauen, richtig Beurteilen, bzw. Einschätzen des einzelnen Teilnehmers und umfasst alle Kompetenzbereiche, den Bereich der mündlichen Kommunikation ebenso, wie den Bereich der schriftlichen Kommunikation, vom Sprechen bis hin zum Schreiben.

In diesem Zusammenhang beschreiben die Befragten in den Interviews ein genaues Beobachten zur Diagnostik und begründen dies mit der individuellen Planung des Lernwegs, der Notwendigkeit der Differenzierung und damit verbunden der individuellen Förderung. Das Beobachten wird folgend beschrieben:

"man sieht dann recht schnell bei der Aufgabenbewältigung, einfach so im Unterricht [...] wo hat derjenige dann Probleme"(K10 IP7 120). "[Ich kucke] während dem Unterricht [...]. Was machen sie. Wie schreiben sie. Und wie lange brauchen sie um was zu schreiben. Und wie oft kucken sie ins Buch, wenn sie ein Wort abschreiben"(K10 IP6 109).

Allerdings legt diese Beobachtung die Vermutung nahe, dass sich die Diagnostik hauptsächlich auf eine im Arbeitsprozess verortete Leistungsdiagnostik bezieht. Bezeichnend dafür ist folgende Aussage: *"Man [sieht] dann recht schnell bei der Aufgabenbewältigung, einfach so im Unterricht [...] wo hat derjenige dann Probleme. Und wo ist der stark. [...] direkt Diagnosetest oder so habe ich jetzt noch nicht durchgeführt [...] ich höre es ja schon beim Formulieren [...] also durch das Hören und durch das was die dann auch schreiben. Da sehe ich das dann am Deutlichsten"(K10 IP7 120ff).* Neben dem mehr oder weniger strukturierten Beobachten im Unterricht, wird berichtet, basiere die Diagnostik vor allem

auf der Korrektur der Lernpfadübungen, bzw. der Hausaufgaben, teilweise werden zur Diagnostik auch klassische Leseverständnistests eingesetzt.

"Ja, durch schriftliche Arbeitsblätter, die wo sie dann entweder Fragen gestellt kriegen. Und dann beantworten müssen. Oder Lückentexte dann irgendetwas einfügen.

Oder vielleicht Multiple choice, wo sie dann etwas ankreuzen, was jetzt zum Beispiel richtig ist"(K8 IP2 32ff).

Eine Diagnose im Bereich der orthographischen Kompetenz wird nicht durchgeführt, entsprechend berichtet eine interviewte Person: *"Das mache ich nicht. [...] Weil ich, ja weil ich denke manchmal, dass ist auch ein bisschen entwürdigend. Also nicht entwürdigend, ist jetzt nicht der richtige Ausdruck. Aber das setzt sie dann auch ein bisschen runter, wenn sie dann sehen in der Gruppe, die sind jetzt ganz unten"*(IP2 77ff).

Dass förderdiagnostische Verfahren in diesem Bereich den Lehrpersonen (mit Ausnahme von zwei Lehrpersonen) nicht geläufig sind, wird dahingehend angenommen, dass explizit keine genannt wurden. *"Diagnostik ist für mich kein Thema, ich sehe, dass in bestimmten Bereichen Probleme sind"*(K10 IP3 53f), bzw. *"ich habe kein wissenschaftliches Diagnoseinstrument eingesetzt. Da habe ich es nach eigenem Gutdünken versucht"* (K10 IP4 124f). *"Bei jeder Übung frage ich dann nach: Haben sie verstanden?"*(K10 IP2 69). So gibt es doch genügend Möglichkeiten (siehe hier Kap. 3.3), die es erlauben wissenschaftlich fundiert den Lernstand der Teilnehmer/innen zu erheben und zu dokumentieren, die auch in Alphabetisierungsmaßnahmen mit erwachsenen Teilnehmer/innen einsetzbar sind. Damit könnte im formativen Sinn eine Grundlage gebildet werden, die es erlaubt ganz individuell Rechtschreibprofile zur Planung und Dokumentation schriftsprachlicher Fördermaßnahmen oder Lernarrangements zu erstellen.

Auch ist im Kontext zur Alphabetisierungsarbeit an dieser Stelle die Frage der Differenzierung interessant. Hierzu geben die Lehrtätigen an, dass im Kurs eher lehrpersondominierend gearbeitet wird. Der Lehrstoff werde kursorisch im Sinne des Vortrags und des Lehr-Gesprächs veranschaulicht und vermittelt. In der frontalen Lernsituation wird unterstellt, dass alle alles zur gleichen Zeit aufnehmen, lernen, verstehen und begreifen. Unterrichten im Sinne eines offenen Unterrichts, bei dem es jedem Lernenden angedacht ist sich eigenständig den Inhalt auch mit selbst gewählten Methoden erarbeiten zu können, wird, so wird von den Befragten festgelegt, von den Teilnehmern nicht akzeptiert und ist somit auch nicht umsetzbar. Entsprechend berichtet eine Lehrperson: *"Eigenständig,*

selbstständig etwas weiterzuarbeiten: ist schwierig. Unterschiedliche Aufgaben zu machen, die eine Gruppe macht die Aufgaben, die andere macht die Aufgabe: ist schwierig. Weil alles im Gleichschritt sein muss, das ist sehr tief in den Leuten verankert"(K11 IP1 241ff). "Und nach jeder Woche überlege ich, wo gab es Probleme, wo hatten sie Schwierigkeiten. Und für die drauffolgende Woche fokussier ich mich dann nur da drauf"(K10 IP8 162ff).

Möglichkeiten das orthographische Problembewusstsein auf der Ebene des Schriftspracherwerbs zu analysieren und sich damit auseinanderzusetzen sind nicht bekannt. Eine Begründung dafür sich nicht mit Problemen auf der Ebene des Schriftspracherwerbs auseinanderzusetzen zeigen diese bezeichnenden Aussagen:

"Also ich versuche sie dann in einem bestimmten Bereichen zu fördern. Grammatik, dass sie am Satzbau ein bisschen arbeiten, [...] gut Rechtschreibung ist ohnehin nicht so wichtig bei uns. Wir haben andere Probleme"(K11 IP3 24ff; IP3 63ff).

"Aber der Hauptaugenmerk ist auf dem Mündlichen. Ja weil halt ich glaube, da sind viele Leute dabei die mit dem Schriftlichen halt auch große Probleme haben"(IP2 124ff).

Zusammenfassend lässt sich demnach festhalten, dass erstens der Prozess der Diagnose für die Lehrenden kein zentraler ist und zweitens, dass ein unterentwickeltes und fachwissenschaftlich nicht reflektiertes Diagnosebewusstsein besteht, welches eine bedeutende Voraussetzung für die individuelle Förderung annimmt.

Offenbar sehen die Lehrenden keine Wirkung auf die Leistungen der Teilnehmer/innen durch Weiterbildung, die ihre individuelle fachwissenschaftliche Kompetenz fördert. Zudem wurde in den Interviews deutlich, dass Probleme defizitärer Schreibkompetenz und - damit verbunden - der fehlerhaften Aussprache nicht im mangelnd bzw. nur teilweise ausgeprägten Schriftspracherwerb, sondern im fehlenden Wortschatz, bzw. in der notwendigen Förderung der (Fremd-) Sprache verortet werden.

"[...] natürlich Wortschatz ist ein ganz großes Thema. Und hier bei uns im Haus 'xxx' ist ein großes Thema der Dialekt. Das ist jetzt so quasi unser Problem. Hat jetzt mit Alphabetisierung nichts zu tun"(IP3 27ff).

"Für diese beiden Rumänen war es nun aber extrem schwer zu verstehen, dass ein 's', ein deutsches 's' kein 'sch' ist, was es im Rumänischen ist"(IP8 133f).

Im Alphabetisierungsunterricht, insbesondere im Bereich des Spracherwerbs, sind die zu beobachtenden Phänomene nicht unmittelbar als normal oder auffällig bestimmbar. Löffler (2002) beschreibt indes, dass besonders Analphabet/inn/en durch falsche Aussprache oder undeutlicher Aussprache auffällig sind, - teilweise, weil sie nicht über die Schriftsprache korrigiert werden. Wichtig ist es hier zwischen Spracherwerbsstörungen und mangelnder Sprachbeherrschung unterscheiden zu können. Teilnehmer/innen mit einem Teilleistungsdefizit im Schriftspracherwerb begehen ähnliche Fehler, wie Teilnehmer/innen mit Migrationshintergrund. Auch wenn ähnliche Fehler beobachtet werden, liegen unterschiedliche Ursachen zugrunde und sind unterschiedliche Interventionen angezeigt. Die interviewten Lehrkräfte geben an, einen defizitären Redefluss erkennen zu können, bringen dies jedoch nicht mit Analphabetismus in Verbindung.

Im Bereich der Förderung der Orthographie gelingt es den Lehrenden nach eigenen Angaben besonders gut auf verschiedenen Niveaustufen zu differenzieren und mit individuell zusammengestelltem Unterrichtsmaterial zu fördern. *"Und dann bereite ich das Thema dann entsprechend vor, mache Übungen dazu. Und dann verbessern sich quasi die Kenntnisse"(K7 P3 56f), "und dann wird geübt auf verschiedene Art und Weise [...] wichtig ist, damit sie generell kommunizieren können"(K11 IP5 21ff).*

Bei alldem umfasst Schriftspracherwerb ein explizites Wissen über Sprache, wie über die Klangstruktur der Sprache (Phonetik und Phonologie), Kenntnisse der Grammatik (Morphologie und Syntax), aber auch Semantik und Pragmatik (vgl. Löffler 2002). Lese- und Schreibkompetenz endet nicht im Schriftspracherwerb - dem Verschriften -, sondern fließt in die Fähigkeit zur Textproduktion - dem Vertexten - ein. Auf Basis der Beschreibungen der Interviewten stellt sich die Frage, ob die Schwierigkeiten aufgegriffen werden und wenn ja, findet dann eine individuelle Anschlussförderung statt, oder wird diese aus Zeitgründen, bzw. Gelegenheit verworfen?

"Wenn wir Lesetexte durchgehen, dass man dann halt sagt: das wird so und so ausgesprochen. Also 'ie' z.B. als ein langes 'i'. Heute hatten wir das Wort 'nah'. Dann sagt man halt: das 'h' wird nicht ausgesprochen, sondern es ist lediglich zur Verlängerung sozusagen von dem 'a'. Aber, also das wird nicht gezielt irgendwie"(IP2 46ff).

"Aber wie gesagt, in meinem Alltag sieht das so aus, dass ich nicht so viele Bücher und Ordner jetzt blättern kann und mal gucken, wie war das jetzt nochmal. Sondern ich gucke halt mal aktuell was liegt an. Und schustere dann mein eigenes Ding"(IP3 131ff).

Werden nun Aussagen über fachdidaktisches Wissen und fachdidaktisches Vorgehen zueinander in Relation gesetzt, liegt die These nahe, dass die Lehrkompetenzen eher aus dem Bereich des Fremdsprachunterrichts herrühren. Dies scheint aus Sicht der Lehrenden ausreichend zu sein, um modularen Unterricht im 90-Minutentakt zu bestreiten und eine positive Rückmeldung von den Teilnehmenden zu erhalten. *"Und da muss ich sagen, hatte ich auch heute Morgen im Kurs auch wieder einen Teilnehmer, der langsam Fortschritte macht. Aber der freut sich total darüber"(IP4 177ff).* Jedoch bezogen auf Alphabetisierungsarbeit mit Bezug auf Förderung des Schriftspracherwerbs sind die fachdidaktischen Kompetenzen keinesfalls genügen.

Diese hier nochmals ausführlich dargestellte Einschätzung der Lehrenden zur Diagnosekompetenz hat Konsequenzen für die Bedeutung und für die Einschätzung von Weiterbildungsmaßnahmen in diesem Bereich.

Während sich aus den Aussagen der Interviewten aus fachwissenschaftlicher Sicht, also auch auf der Grundlage eines kompetenzorientierten Unterrichts, der sich an den Ressourcen, Interessen, und Kompetenzen der jeweiligen Lernenden orientiert, ein deutlicher Weiterbildungsbedarf der Lehrenden in diesem Bereich ergibt, stellt sich dies aus der Perspektive der Lehrenden gerade nicht dar. Von ihrer Seite wird einerseits ins Feld geführt, dass man aufgrund der langjährigen Erfahrung, der individuellen Beobachtungskompetenz und Intuition über hinreichende Kompetenzen in der Einschätzung der Teilnehmenden verfüge. Andererseits wird auf die Heterogenität der zu unterrichtenden Gruppen sowohl in der Leistung wie in der sozialökonomischen Zusammensetzung verwiesen, die eine standardisierte, wissenschaftliche Diagnostik gar nicht erlaube. Dies gilt auch deswegen, weil die Mehrheit der befragten Lehrenden ihren Unterricht nicht von Kriterien der Literalität her aufbauen, sondern auf die konkreten Wünsche und Bedürfnisse der Teilnehmenden reagieren wollen. Überdies, auch das hat die Auswertung der Befragungen gezeigt, steht bei vielen Lehrenden die Verbesserung der mündlichen Sprachfähigkeiten im Zentrum - bei gleichzeitiger Vernachlässigung des Zusammenhangs von schriftsprachlicher und mündlicher Sprachkompetenz -, sodass ihnen Diagnoseinstrumente, die auf Schriftlichkeit abzie-

len und selbst in schriftlicher Form gestaltet sind, wenn nützlich nur für die Gestaltung des Unterrichtes erscheinen.

Weiterbildungen, auch im diagnostischen Bereich, sind aus der Perspektive der Lehrenden also allein deswegen ineffizient, weil sie aus ihrer Sicht wenig zur Lösung konkreter Probleme und der Bewältigung des unterrichtlichen Alltags beitragen.

6.2 Effizienz von Weiterbildung II

- Themen der Weiterbildungsmaßnahmen sind von unterrichtsdidaktischer Relevanz. -

Auch bei der Frage nach einer effizienten Unterrichtsmethodik verweisen alle Befragten auf das Problem einer großen Heterogenität in den Kursen. Folgende Aussagen scheinen geradezu typisch das heterogene Publikum zu beschreiben: *"Es gibt keine homogenen Gruppen, es sind alle anders teilweise"(K5 IP7 151), "in manchen Kursen, weiß man aber jetzt auch nie, wer sitzt nun vor einem"(K5 IP7 10).*

Es scheint die Aufgabe zu sein, für eine *"nicht sehr homogene"(K5 IP2 12)* Gruppe *"Unterricht machen, dass man die irgendwie alle mit einbeziehen kann"(K9 IP2 16),* indem *"die Teilnehmer dann irgendwelche Aufgaben haben"(K9 IP2 23).* Klar formuliert werden hier die unterrichtlichen Anforderungen, die in Alphabetisierungskursen aus Sicht der Lehrenden zu leisten sind: *'irgendwie', 'irgendwelche Aufgaben'.*

Aus diesen Beschreibungen lässt sich schließen, dass die Auswahl der Kursteilnehmer/innen durch die Bildungsträger nicht auf der Basis der (Schrift-) Sprachkompetenz getroffen wird, auch nicht im Hinblick auf die zu erreichenden Ziele des jeweiligen Kurses. Grundlage der Zusammenstellung der Kursteilnehmer/innen bilden vielmehr berufsbezogene Arbeitsgruppen, die sich beispielsweise aus Angehörigen eines Betriebes, oder einer Schichtgruppe innerhalb eines Betriebes zusammensetzen. Teilweise bildet auch das - in der Organisation des Betriebes begründete - Zusammentreffen bestimmter Arbeitnehmer/innen an einem Wochentag das Kriterium für die Zusammenstellung einer Kursgruppe. Oder, unabhängig der Arbeitswelt, treffen Kursteilnehmende aufeinander, weil einfach nur die zufällige Auswahl eines Wochentages, an dem der Kurs angesetzt wird, für sie als passend erscheint.

Das hat zur Konsequenz, dass die Unterrichtsinhalte sehr unterschiedlich sind und im Großen und Ganzen sich lediglich an einem übergeordneten Thema orientieren, z.B. *"Berufssprache"(IP8), "Pflegerberufe"(IP3), "Beschäftigte in der Metallindustrie"(IP4), oder "Alltag"(IP2).*²⁴

Die übergeordneten Kurs-Ausschreibungen geben das Ziel 'Erwachsene lernen besser Lesen und Schreiben' an (vgl. fachstelle: grundbildung.de; vgl. mein-schlüssel-zur-welt.de). Betrachtet man die Aussagen der Lehrenden ist das Themenfeld 'besser Lesen und Schreiben' kaum einzugrenzen und legen die These nahe, dass die Auslegung die Kursziele betreffend, sehr flexibel gehandhabt wird:

"Im Wesentlichen [ist das Ziel] erst mal die deutsche Sprache erlernen [...]. Orthographie läuft jetzt hier noch nicht wirklich mit ein"(K8 IP2 41). "Also mein Ziel ist vorwiegend der mündliche Spracherwerb"(K6 IP2 41). "Jetzt gerade habe ich den Schwerpunkt drauf gelegt, z.B. was ist der Unterschied zwischen 'erklären' und 'erläutern' "(IP8 58f).

Ebenso als vage lassen sich die methodischen Ansätze der Lehrenden beschreiben: *"Also es ist alles kontextbezogen. Es muss alles kontextbezogen sein. Alles auf Alltagssituationen oder auf bekannte Situationen bezogen. Weil ja sonst funktioniert der Spracherwerb nicht und der Schriftspracherwerb nicht"(K11 IP1 29ff).* Beschrieben wird auch, dass größtenteils in offener Unterrichtsform unterrichtet wird, wobei die Themenfindung für das unterrichtliche Geschehen vom jeweiligen Klientel abhängig ist (z.B. Altenpflege, Haushaltsführung, u.v.m.). Die unterrichtlichen Handlungen werden als kontextbezogene Sprechübungen, Schreibübungen aus Lehrbüchern / Kursbüchern, themenbezogene Arbeitsblätter, (themenbezogene) Sprachförderung innerhalb der Gruppe, oder auf Wunsch der Teilneh-

²⁴ Nicht berücksichtigt werden in dieser Arbeit Integrationskurse mit Alphabetisierung (BAMF - Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge), die deutlich anders ablaufen als die hier beschriebenen Kurse. In BAMF - Integrationskursen mit Alphabetisierung werden per Rahmencurriculum, Begrenzung der Stundenzahl und abschließender Prüfung klare Strukturen und Kursziele definiert. Zudem werden die Kursteilnehmer/innen vor Kursbeginn getestet und unterschiedlichen Kursen (je nach Niveau) zugeordnet.

Auch gibt es, für Lehrende, um in BAMF - Kursen unterrichten zu können, bestimmte Eingangsvoraussetzungen, die vom BAMF gefordert werden, u. a. eine bestimmte Zertifizierung mit vorausgehender Weiterbildungsmaßnahme.

mer/innen beschrieben. Hinzu wird eine handlungsorientierte Auseinandersetzung mit betrieblicher, behördlicher oder privater Korrespondenz als Teil der unterrichtlichen Praxis aufgezählt.

In der Gesamtheit beschreiben die Lehrenden so einen kaum einzugrenzenden Themen- und Tätigkeitsbereich, der individuell auf die Teilnehmer/innen oder auf eine spezifische Gruppenzusammensetzung zugeschnitten wird, jedoch an keine curricularen Vorgaben angebunden wird - zudem je nach Vorbildung bzw. Individualität der Lehrperson unterschiedliche Schwerpunkte aufzeigt und in die Arbeits- bzw. Lebenswelt der Teilnehmenden integriert werden soll.

Demzufolge ist das Interesse an Weiterbildungen besonders hoch, wenn unterrichtsmethodische Themen und Verfahren vermittelt werden, oder den Lehrenden helfen Unterrichtsmaterialien herzustellen. Dies wird in allen Interviews ähnlich knapp formuliert: *"Wie man das Ganz spielerisch angeht"*(K13 IP3 102) oder *"Irgendwas mit Methoden, Methodik"*(K13 IP7 180).

Anders als bei der Diagnosekompetenz sehen die Lehrenden im Bereich der didaktischen und methodischen Kompetenz durchaus Defizite und einen erhöhten Weiterbildungsbedarf. Das kann einerseits damit zusammenhängen, dass alle bis auf eine befragte Person ein pädagogisches Studium aufzuweisen haben und in insofern mit didaktischen Fragestellungen grundsätzlich vertraut sind und diese auch als bedeutsam einschätzen. Vor allem erweisen sich die schulpädagogischen didaktischen und methodischen Konzepte als nur sehr bedingt auf die Erwachsenenalphabetisierung übertragbar, sodass die Lehrenden in der Unterrichtspraxis permanent auf Probleme stoßen, die insbesondere eine verbesserte methodische Kompetenz erfordern.

Gemessen an diesen Befunden ist es nachvollziehbar, dass sich bei den Befragten kein einheitliches Bild der Effizienz von Weiterbildungsmaßnahmen ergibt. Grundsätzlich kann jede Weiterbildungsmaßnahme, unabhängig von den vermittelten Inhalten, als effizient oder genauso als ineffizient eingeschätzt werden. Was jeweils zutrifft, hängt von dem Kontext der Selbsteinschätzung der Lehrenden und der von ihnen jeweils unterrichteten Gruppe ab. Das zeigt sich in den gegensätzlichen Antworten auf die Frage nach der Teilnahme und Teilnahmebereitschaft an Weiterbildungen: *"Ja auf jeden Fall. Habe ich immer wahrgenommen"*(IP2, 127) , bzw. *"Also jetzt gerade nicht. Ich würde erst mal in die Praxis"*(IP1 196f).

Grenzen die Lehrpersonen jedoch das unterrichtliche Handeln ein, haben sie eine klare Vorstellung davon, wie der Unterricht gestaltet werden soll, nämlich *"das Grundziel ist Lesen und Schreiben lernen, natürlich die Verbesserung der deutschen Sprache, dass sie selbstbewusster werden und mehr Lebensqualität dazu gewinnen"*(IP4 28ff), scheint es als zutreffend, dass angebotene Weiterbildungsmaßnahmen als effizient gelten. Hier wird die Weiterentwicklung der eigenen Professionalität, insbesondere in Bezug auf Methodik und Didaktik und der adäquate Umgang mit der spezifischen Gruppe als Fortbildungsmotiv gesehen.

6.3 Effizienz von Weiterbildung III

- Weiterbildungen sind effizient, wenn sie einen persönlichen Erkenntnis- und Wissenszuwachs bringen - unabhängig von der konkreten unterrichtlichen Verwertbarkeit. -

Geht es bei dem Erwerb von Diagnose- und Förderkompetenzen um die direkte Nutzanwendung im Alphabetisierungsunterricht, gibt es darüber hinaus noch einen Bereich der Weiterbildung, der ebenfalls die Kompetenz der Lehrenden verbessert, dies aber nicht im Sinne einer unmittelbaren Anwendbarkeit.

Hier geht es um den Erwerb theoretischen Wissens und allgemeiner Erkenntnisse über Alphabetisierungsprozesse oder über die Teilnehmenden, die den Lehrenden insgesamt eine höhere Allgemeinkompetenz im Bereich der Alphabetisierung vermitteln und ihnen dadurch auch eine größere Sicherheit im Umgang mit den Kursteilnehmenden geben können. Dafür stehen etwa folgende Aussagen der Befragten:

"Ich denke schon, dass einem das zu Nutze ist, wenn man ein bisschen theoretisches Grundwissen dazu hat"(K3 IP2 54).

Zudem *"da es eben wenig Material gibt, wäre es für mich auch wichtig eine Schulung zu kriegen"*(K12 IP4 158). *"Ich habe immer etwas mitgenommen [...]da waren sehr engagierte Leute [...] das war total spannend"*(IP6 112, 141).

Teilweise äußern die Befragten auch, dass sie die Theorie, die in Weiterbildungen vermittelt wird - ohne auf konkrete Teilbereiche Bezug zu nehmen - zum Abgleich und zur Verbesserung der Praxis nutzen können:

"[...] mich vor allem durch die Praxis immer weiter verbessert habe"(IP4 80),

"ich brauche immer den Vergleich: Praxis-Theorie [...] ich bin immer so ein praktischer Mensch"(K3 IP1 179, 208).

Als interessant wurden Themen beschrieben, die sich mit dem Analphabetismus selbst auseinandersetzen: *"Wie es zum funktionalen Analphabetismus kommt"(K13 IP6 144).*

Insgesamt ist festzustellen, dass Weiterbildung gerne angenommen werden würde, wenn 'passende' Weiterbildungsmöglichkeiten geboten werden würden, von den Lehrenden wird jedoch wahrgenommen: *"[Ich könnte] mir schon eine Fortbildung vorstellen. Wahrscheinlich ist es ein riesiges Feld. Wahrscheinlich für bestimmte Bereiche dann auch. Für bestimmte Zielgruppen"(IP1 201f).*

"Aber ich finde es gut, wenn man angeschrieben wird. Weil manchmal vergisst man schon rein zu schauen. Oder gezielt was zu suchen."(IP5 153f).

"Ich kenne keine Weiterbildung in Bezug auf Alphabetisierung und Grundbildung"(IP4 190).

Von allen Befragten wird also die grundsätzliche Bereitschaft zur Weiterbildung bekundet. Sie erkennen auch für sich eine Effizienz der Weiterbildung, wenn sie zu einer allgemeinen Verbesserung ihres Kenntnisstandes und des Grundlagenwissens führt. Allerdings geben sie auch an, über wenig Informationen über Weiterbildungen zu Grundlagenwissen zu verfügen. Indirekt räumen sie damit ein, von sich aus nicht initiativ zu werden, Informationen über solche Weiterbildungen zu gewinnen.

Der Effizienzbegriff III wird von den Lehrenden zwar durchaus anerkannt, hat aber in ihrer Perspektive keine vorrangige Bedeutung.

7 Zusammenfassung und Ausblick

In dieser Arbeit wurde ausgehend vom derzeitigen Forschungsstand die gegenwärtige Problematik der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit in Bezug auf die Lehrenden bearbeitet. Da Lehrende für die Qualität der Alphabetisierungsarbeit eine Schlüsselposition einnehmen und ihre Kompetenz auch von ihrer Ausbildung und Weiterbildung abhängt, wurde in einer qualitativen Befragung die Weiterbildungsbereitschaft und die Vorstellung der Lehrenden von der Effizienz von Weiterbildung eruiert.

Welches vorläufige Fazit lässt sich aus dieser Untersuchung ziehen?

Es zeigte sich, dass die Alphabetisierungsarbeit sich als vielschichtiger Komplex aus unterschiedlichen Problemfeldern zusammensetzt. Ebenfalls zeigte sich, dass in der Praxis der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit ein sehr heterogenes Angebot von unterschiedlichen Bildungsträgern vorzufinden ist, die die Erwachsenen beim Lesen- und Schreibenlernen unterstützen sollen. Entsprechend sind in der Schwerpunktsetzung und den konkreten Ausgestaltungen der divergierenden Kurse erhebliche Unterschiede wahrzunehmen. Da es keine einheitliche oder fachlich begründete Zugangsvoraussetzungen für Teilnehmer/innen in den Alphabetisierungsunterricht gibt, setzt sich die Klientel in den Kursen aus den verschiedensten Ausbildungs- und Erfahrungskontexten zusammen.

Die Schwierigkeit der Alphabetisierungsarbeit liegt damit nicht nur in dem komplexen Aufeinandertreffen verschiedener Problemfelder, sondern auch in einer dreifachen Heterogenität: 1. Eine mannigfaltige Angebotslandschaft, unterschiedlichster Bildungsträger, die Kurse mit den verschiedensten Themen anbieten, wird 2. von differierenden Teilnehmenden - differierend in Bezug auf Vorbildung, Interesse, Alter, Nationalität, sozialer Kontext, usw. - aufgesucht und soll 3. von vielfältig und verschiedenartig qualifizierten Lehrenden unterrichtet werden.

Nicht alle Problemfelder können in der Alphabetisierungsarbeit aufgenommen werden, zentral bleiben muss jedoch der Schriftspracherwerb. "Nicht zuletzt ist Orthographie eine wichtige Komponente im Bildungsauftrag [...]. Denn wie auch immer man ihre Bedeutung einschätzen mag, so ist es doch eine Tatsache, dass der Schriftspracherwerb [...] in einer heutigen Gesellschaft zu den unverzichtbaren Grundlagen für eine erfolgversprechende Lebensbewältigung gehört. Und schreiben können bedeutet auch, so schreiben können, dass eine kompetente Teilhabe an der schriftsprachlichen Kommunikation garantiert ist.

[...] Gerade deswegen bedarf es eines differenzierten Blicks auf den Gegenstand" (Karg 2015, S. 3).

In Deutschland gibt es keine festgelegte Zugangsvoraussetzung, um in Alphabetisierungskursen unterrichten zu können, also als Alphabetisierungspädagoge bzw. Alphabetisierungspädagogin tätig zu sein, entsprechend ist das pädagogische und (fach-) didaktische Wissen - wie etwa das Wissen um spezifische Lernprozesse, Unterschiede in den Voraussetzungen der Lernenden, Wissen um Lehr-Lern-Methoden - zwar als Kern der Alphabetisierungsarbeit anzusehen und sollte zweifelsfrei als professionelle Kompetenz von Lehrpersonen erwartet werden, scheint aber nicht grundsätzlich gegeben, bzw. eingefordert zu werden. In einer universitären Lehramtsausbildung werden beispielsweise angehende Lehrkräfte beim Erwerb pädagogischen und fachdidaktischen Wissen unterstützt, wohingegen in der Erwachsenenbildung von den Lehrkräften erwartet wird, entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen selbst auszumachen und sich dieses notwendige Wissen eigenständig durch Weiterbildung anzueignen. In der Alphabetisierungsarbeit sollte beispielsweise besonders auf die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrende verwiesen werden, die Bezug nehmen auf die Diagnose- und Förderkompetenz, da diese im Kontext der neu entstandenen und weiter entstehenden Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen besonders relevant erscheinen und als zentrale Voraussetzung für eine individuelle Förderung gesehen werden können. Nun ist es an den Lehrenden selbst sich diese Kompetenzen anzueignen. Gerade weil die Weiterbildung der Lehrkräfte, die in Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen unterrichten, freiwillig erfolgt, kommt deren Motivation eine besondere Bedeutung zu.

In der Arbeit wurde davon ausgegangen, dass der Besuch von Weiterbildungen nur dann erfolgt, wenn die Lehrkräfte diese für sich als effizient einschätzen. Es sollte in der Arbeit also danach gefragt werden, wann Weiterbildung aus Sicht der Lehrenden als effizient angesehen wird. Dieser Frage wurde anhand acht qualitativer Experteninterviews auf Basis eines Leitfadens nachgegangen.

Alle Befragten zeigten ein grundsätzliches Interesse an Weiterbildungen, verwiesen aber vielfach auf die Notwendigkeit einer pragmatischen und situationsabhängigen Unterrichtsgestaltung.

Effizient, und damit wünschbar, erschienen ihnen deswegen vorwiegend Weiterbildungsmaßnahmen, die im Sinne von unterrichtlichen Rezepten und Methodenkompetenz direkt umsetzbar sind.

Allerdings ließ sich aus dem Ergebnis der Untersuchung feststellen, dass die Lehrenden nicht nur auf Grund konzeptioneller Gegebenheiten in der Einstufung der Klientel und entsprechend im unterrichtlichen Umgang beeinträchtigt waren, auch zeigte sich, dass bei allen Befragten deutliche Defizite in Bezug auf theoretisches Wissen über Alphabetisierungsprozesse und Diagnoseinstrumente vorlagen. Insofern nachvollziehbar wurde der Wunsch Diagnosekompetenzen zu erwerben, kaum geäußert - auch, weil den Befragten die Problematik teilweise nur unzureichend bewusst und entsprechende Angebote nicht bekannt waren.

Auch zeigte sich, dass Interesse für die theoretischen Grundlagen der Alphabetisierungsarbeit zwar durchaus vorhanden war, aber dass die Kurse, in denen die Lehrenden tätig sind, von ihnen nicht primär als Alphabetisierungskurse mit ihren spezifischen Anforderungen wahrgenommen wurden. Dazu trugen vor allem unpräzise Aufgabenbeschreibungen innerhalb der Kurse und unklare Programmbestimmungen für die Kurse von Seiten der durchführenden Bildungsträger bei. Daraus resultierte, dass Wissen über die Grundlagen der Alphabetisierungsarbeit nicht als essenziell für die praktische Kursarbeit angesehen wurde und eine direkte Umsetzbarkeit dieses Grundlagenwissens für die Lehrenden nicht erkennbar war.

Sicher sind die hier geschilderten Beobachtungen und Erfahrungen und die daraus gezogenen Befunde nur bedingt verallgemeinerbar, doch deuten sie darauf hin, dass die Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse trotz des hohen persönlichen Engagements der Lehrenden qualitativ nicht so gestaltet sind, wie sie es sein könnten. Daraus ergeben sich nicht nur tatsächliche Defizite in der Weiterbildung der Lehrenden, sondern auch, dass Weiter-

bildungen bereits aufgrund ihrer thematischen Ausrichtung oftmals als zu wenig effizient erscheinen.

Welche Folgerungen für die Praxis der Alphabetisierungsarbeit können nun - immer unter dem Vorbehalt, dass keine repräsentativen Aussagen gemacht werden können - gezogen werden?

Da eine grundsätzliche Weiterbildungsbereitschaft von den Befragten bestätigt wurde, sollten zunächst Informationen für Weiterbildungsangebote, vor allem auch durch die Träger verbessert werden. In den Wahrnehmungen der Lehrkräfte gibt es bislang kaum Weiterbildungsangebote im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung, die für ihr Arbeitsfeld relevant erscheinen.

Weiter äußern die Befragten einen Bedarf an Weiterbildung bezüglich theoretischen Wissen zur didaktischen Konzeption und methodischen Umsetzung sowie über Lernprozesse und Lernbarrieren von Lernenden in der Alphabetisierung. Nun ist zu vermuten, dass Inhalte vorgeschlagener Seminare zu unpräzise formuliert werden, und dadurch gebotene Weiterbildungen nicht bemerkt bzw. besucht werden. Hier wäre es ratsam, die Weiterbildungsangebote eindeutiger zu beschreiben.

Auch war festzustellen, dass die Ausweitung der Alphabetisierungsarbeit auf die unterschiedlichsten Fachbereiche eine große Schwierigkeit für die Lehrenden darstellt. Welche Unterrichtsinhalte sollten im Kursverlauf überhaupt aufgenommen werden? Was sollte als Ziel in den verschiedenen Kursen angestrebt werden? Hier muss von den Bildungsträgern eine Präzisierung vorgenommen werden, damit die entsprechenden Weiterbildungsangebote von den Lehrenden angenommen werden können. Nur wer die zukünftigen Lehranforderungen kennt, kann sich darauf entsprechend vorbereiten. Allerdings suchen Kursleitende sich ihre Weiterbildungen selbst aus, sind sie es doch selbst, die für die Qualifikation verantwortlich sind. Es ist ganz natürlich, dass sie sich dabei von persönlichen Vorlieben leiten lassen, was durchaus nicht immer mit dem tatsächlichen Bedarf übereinstimmt.

Zusammengenommen ist eine Weiterbildung aus der Perspektive der Lehrenden dann effizient, wenn es den Lernbedarf des Lehrenden auch tatsächlich deckt. Das zu prüfen ist nicht leicht. Zum einen ist das Angebot an Schulungen derzeit noch begrenzt, zum anderen sind die Erwartungen und Lernziele oft unterschiedlich. Wer prüft schon im Vorfeld den

Lernbedarf einzelner Kursleiter oder die mögliche Wirkung einzelner Maßnahmen? Aber gerade darauf kommt es an. Eine Maßnahme ist nur dann effizient, wenn Lernangebot und Bildungsbedarf zusammenpassen.

Erfreulich wäre es nun, wenn Weiterbildungsangebote für Lehrende als Zugangsvoraussetzungen für Alphabetisierungsarbeit gesehen werden würden und Weiter- und Fortbildung der Kursleitenden als ein wesentliches Element der Bildungslandschaft eines jeden Bildungsträgers wären, die auch das tatsächliche zukünftige Arbeitsfeld abdecken. Bei vielen Bildungsträgern, das legen die Aussagen der Interviewten nahe, scheint es in dieser Hinsicht an einer systematischen Vorgehensweise zu mangeln. Wenn überhaupt von den Trägern Weiterbildungen angeboten werden, dann eher punktuell und ohne dass die einzelnen Weiterbildungen aufeinander abgestimmt sind.

Des Weiteren wäre es durchaus angebracht, wenn grundsätzlich die Zugangsvoraussetzungen für Lehrende in Alphabetisierungskursen geprüft werden würden. Wünschenswert wäre es, dass Lehrkräfte in der Alphabetisierung entweder ein einschlägiges Studium oder eine zu einem pädagogischen Studium ergänzende Alphabetisierungszertifizierung aufweisen müssten. Das würde nicht nur einen Mindeststandard der Qualität sichern, sondern könnte auch die Einsicht in notwendige Weiterbildungen verbessern.

Literatur

A

Alphabund (2011). Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland. Daten und Fakten. Bonn

B

Bastian, H. (1997). Kursleiterprofile und Angebotsqualität. Bad Heilbrunn

Bastian, H. (2002). Vorbemerkungen. In: Tröster, Monika (Hrsg). Berufsorientierte Grundbildung. Konzepte und Praxishilfen. Bielefeld (S. 5-9)

Baurmann, J. (2002). Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze

Bonna, F. / Nienkemper, B. (2011). Kursleitende, die keine Lernstandsdiagnostik durchführen - gibt es die noch? Zum Professionalisierungsbedarf von Volkshochschulleitenden in der Alphabetisierung am Beispiel des Einsatzes von Lernstandsdiagnostik. In: Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hrsg). Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung. Bielefeld (S. 127-148)

Brinker, K. (2010). Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin

Brügelmann, H. (2005). Das Prognoserisiko von Risikoprognosen - eine Chance für "Risikokinder"? In: Hofmann, B. / Sasse, A. (Hrsg). Übergänge - Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule. Berlin (S. 146-171)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) / Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg) (2012). Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012-2016. online:
http://www.bmbf.de/files/NEU_strategiepapier_nationale_alphabetisierung.pdf
(abgerufen: 22.2.2018)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2015). Bericht zur Umsetzung der Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012 bis 2016. Stand August 2015 online:
<https://www.bmbf.de/files/Bericht-zur-Umsetzung-der-Vereinbarung-Alphakampagne.pdf>
(abgerufen: 22.2.2018)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) / Kultusministerkonferenz (KMK) (2016). Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung

2016-2026. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen.

online:

<https://www.bmbf.de/files/16-09-07%20Dekadepapier.pdf>

(abgerufen: 22.2.2018)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2017). Bekanntmachung: Richtlinie zur Förderung von lebensweltlich orientierten Entwicklungsvorhaben in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bundesanzeiger vom 12.06.2017

online:

<https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1374.html>

(abgerufen: 22.2.2018)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Lesen & Schreiben - Mein Schlüssel zur Welt.

online:

<https://www.mein-schlüssel-zur-welt.de/de/ueber-die-kampagne-1705.html>

(abgerufen: 22.2.2018)

Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (Hrsg) (2001). Qualitätssicherung in der Alphabetisierung.

C

Carle, U. (2002). Diagnostische Kompetenzen bei Grundschullehrerinnen und -lehrern - Forschungsskizze. Bremen

online:

[http://www.grundschulpaedagogik.uni-](http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle/2002/Teilprojekt%20Ca_home.pdf)

[bremen.de/archiv/Carle/2002/Teilprojekt%20Ca_home.pdf](http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle/2002/Teilprojekt%20Ca_home.pdf) (abgerufen: 22.2.2018)

D

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE): Informationsdienst des DIE Projektes „Netzwerk Grundqualifikationen (NET)“, II/99.

online:

<http://www.die-frankfurt.de/net/grundqualifikationen.htm>

(abgerufen: 22.2.2018)

Dick, A. (1996). Vom unterrichtlichen Handeln zur Praxisreflexion. Bad Heilbrunn

Döbert-Nauert, M. (1985). Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Frankfurt

Döbert, M. (1999). Grundbildung.

online:

http://socioweb.leuphana.de/lexikon/lex_geb/begriffe/grundbil.htm (abgerufen: 22.2.2018)

Döbert, M. (2000). Ursachen von funktionalem Analphabetismus. In: Döbert, M. / Hubertus P. (Hrsg). Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus in Deutschland. Münster (S. 41-58)

Döbert, M. / Hubertus, P. (2000). Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Stuttgart

Drecol, F. (1981). Funktionaler Analphabetismus - Begriffe, Erscheinungsbild, psychosoziale Folgen und Bildungsinteressen. In: Drecol, F. / Müller, U. (Hrsg). Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt (S. 29-40)

Dressing, T. / Pehl, T. (2015). Praxisbuch Interview. Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg

Dürscheid, Ch. (2004). Einführung in die Schriftlinguistik. Wiesbaden

E

Egetenmeyer, R. / Schüßler, I. (2012). Aktuelle Professionalisierungsansätze in der Erwachsenenbildung – bildungspolitische Einordnung und professionalitätsbezogene Systematik. In: Sgier, I. / Lattke, S. (Hrsg). Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Bielefeld (S. 17-33)

Egloff, B. (2007). Biografieforschung und Literalität. Ursachen und Bewältigung von funktionalen Analphabetismus aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Grotluschen, A. / Linde, A. (Hrsg). Literalität und Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie - Praxis - Diskussion. Münster (S. 70-80)

Egloff, B. / Grosche, M. / Hubertus, P. / Rüsseler J. (2011). Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hrsg). Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition. Bielefeld

Egloff, B. / Grotluschen, A. (2011). Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Alphabetisierung und Grundbildung. Bd. 7. Münster

Eisenberg, P. (1998). Grundriss der deutschen Grammatik. Band 1. Das Wort. Stuttgart

Engel, N. (2008). Förderdiagnostik in der Alphabetisierung. Eine empirische Untersuchung zur Schreibprozessdiagnose in Alphabetisierungskursen Niedersachsens. Stuttgart

Euringer, C. (2015). Was ist Grundbildung. In: Grotluschen, A. / Zimmer, D. (Hrsg). Alphabetisierung und Grundbildung 11. Literalitäts- und Grundlagenforschung. Münster (S. 27-39)

Euringer, C. (2016). Grundbildung im Spannungsfeld bildungspolitischer Ein- und Abgrenzungsinteressen. In: Zeitschrift für die Weiterbildungsforschung - Report 2/2016. Politiken der Grundbildung im internationalen Vergleich. Bonn (S. 241-254)
online:
<https://www.die-bonn.de/zfw/22016/euringer.pdf> (abgerufen: 22.2.2018)

F

Fachstelle für Grundbildung und Alphabetisierung Baden-Württemberg
online:
<https://www.fachstelle-grundbildung.de/projekttraeger.html>
(abgerufen: 22.2.2018)

Feldmeier, A. (2009). Offene Unterrichtsmethoden in der muttersprachlichen und zweitsprachlichen Alphabetisierung. In: Bothe, J. (Hrsg). Wie kommen Analphabeten zu Wort? Analysen und Perspektiven. Alphabetisierung und Grundbildung Band 3. Münster (S. 175-195)

Fickler-Stand, U. (2011). Retrospektive Deutungen von Brüchen im Schriftspracherwerb. Die Lese-Rechtschreib-Störung (LRS) als eine Ursache für Analphabetismus. In: Egloff, B. / Grotluschen, A. (Hrsg). Forschen im Feld der Alphabetisierung - Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster (S. 111-126)

Flick, U. (1995). Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, U. u. a. Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim (S. 147-173)

Flick, U. / von Kardoff, E. / Steinke, I. (Hrsg) (2004). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg

Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hrsg) (1997). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim (S. 11-18)

Fuchs, A. / Schwickerath, A. / Barz, H. / von Hippel, A. / Tippelt, R. (2009). Projekt KomWeit: Fragestellungen - Kooperationspartner - Design und Methoden. In: von Hippel, A. / Tippelt, R. Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim (S. 18-30)

Fuchs, S. (2011). Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Tätigkeiten, Kompetenzen und Fortbildung von Trainern in der beruflichen / betrieblichen Weiterbildung. Hamburg

Fuchs-Brüninghoff, E./ Kreft, W./ Kropp, U. (1986). Alphabetisierung – Konzepte und Erfahrungen. Bericht eines Projektes des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. Bonn

Füssenich, I. (2004). Diagnostik - nicht schon wieder, oder? In: Alfa-Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung Heft 56/2004 (S. 10-11)

Füssenich, I. (2010). Lernschwierigkeiten beim Lesen und Schreiben. In: Frederking, V. u. a. Taschenbuch des Deutschunterrichts 1. Sprach- und Mediendidaktik. Hohengehren

Füssenich, I. / Löffler, C. (2008). Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. München

G

Giere, U.(1994). Entwicklung von Literalität und Analphabetisierung in England und Nordamerika. In: Günther, H. / Ludwig, O. (Hrsg). Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Berlin (S. 873-883)

Giese, H.W./ Gläss, B. (Hrsg) (1983). Analphabetismus in der BRD. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST). Verein zur Förderung der Sprachwissenschaft in Forschung und Ausbildung.

Gieseke, W. / Reich, R. (2006). Weiterbildungsinteressen von Weiterbildner/innen. Ergebnisse einer Befragung. In: Heuer, U. / Gieseke, W. (Hrsg). Pädagogisches Wissen für die Weiterbildung. Fortbildungsbedarf und Personalentwicklung. Oldenburg (S. 35-140)

Gläser, J. / Laudel, G. (2006). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden

Grissemann, H. (1984). Spätlegasthenie und funktionaler Analphabetismus. Bern

Grosche, M. (2012). Analphabetismus und Lese-Rechtschreib-Schwächen. Beeinträchtigung in der phonologischen Informationsverarbeitung als Ursache für funktionalen Analphabetismus im Erwachsenenalter. Münster

Grosche, M. / Wohne, A. / Rüsseler, J. (2016). Zentrale theoretische Ansätze und ihr Einfluss auf unser Denken und Handeln bei funktionalem Analphabetismus. In: Löffler, C. / Korfkamp, J. (Hrsg). Handbuch der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster (S. 129-143)

Grotluschen, A. (Hrsg) (2011). Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster (S. 111-128)

Grotluschen, A. / Riekman, W. (2011). leo - Level-One Studie. Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Presseheft. Universität Hamburg, Hamburg.
online:
http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/12/leo-Presseheft_15_12_2011.pdf
(abgerufen: 22.2.2018)

Grotluschen, A. / Riekman, W. (2011). Konservative Entscheidung - Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung Heft 3/2011 (S. 24-35)
online:
<https://www.die-bonn.de/doks/report/2011-analphabetentum-01.pdf>
(abgerufen: 22.2.2018)

Grotlüschen, A. / Riekmann, W. (Hrsg) (2012). Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo – Level-One Studie. Münster

Gruber, E. / Wiesener, G. (Hrsg) (2012). Erwachsenenpädagogisches Kompetenz stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen. Bielefeld

H

Hechenleitner, A. / Mayr, E. (2009). Pädagogisch diagnostizieren im Schulalltag. In: Die berufsbildende Schule Heft 61/2009. Berlin

Helmke, A. (2007). Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze

Helmke, A. (2012). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze

Herné, K.-L. / Löffler, C. (2014). LRS: Schwierigkeiten erkennen - Fähigkeiten fördern. Ein Praxishandbuch für Lehrende der Klassen 1 - 6. Seelze

Herné, K.-L. / Naumann, C. (2002). Aachener Förderdiagnostische Rechtschreibfehleranalyse. Systematische Einführung in die Praxis der Fehleranalyse mit Auswertungshilfen zu insgesamt 33 standardisierten Testverfahren als Kopiervorlagen mit Beiträgen von Cordula Löffler. Aachen

Hesse, I. / Latzko, B. (2009). Diagnostik für Lehrkräfte. Opladen

Hirschmann, D. / Korfkamp, J. (2016). Hauptakteure der Alphabetisierung Erwachsener in Deutschland. In: Löffler, C. / Korfkamp, J. (Hrsg). Handbuch der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster (S. 311-317)

Hopf, C. (1995). Qualitative Interviews in Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, U. u. a. Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim (S. 177-182)

Hubertus, P. (2009). Interview Peter Hubertus. In: UNESCO Institute for Lifelong Learning (Hrsg). Professionell alphabetisieren. Münster (S. 28-29)

Hubertus, P. / Nickel, S. (2003). Sprachunterricht in der Erwachsenenbildung: Alphabetisierung von Erwachsenen. In: Bredel, U. u. a. (Hrsg). Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn (S. 719-728)

Huneke, H.-W. (2010). Schriftlichkeit. In: Frederking, V. u. a. Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 1 Sprach- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler (S. 19-32)

Hussain, S. (2010). Literalität und Inklusion. In: Kronauer, M. (Hrsg). Inklusion und Weiterbildung. Bielefeld (S. 185-210)

I

Institut für Pädagogik Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung Ludwig-Maximilians-Universität München Projekt „KomWeit“ (2007). Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und Verbesserung der Chancengerechtigkeit durch Kompetenzförderung von ErwachsenenbildnerInnen

K

Kamper, G. (1990). Analphabetismus trotz Schulbesuch. Zur Bedeutung elementarer Fähigkeiten für Schwierigkeiten vom Lesen und Schreiben. Berlin

Kamper, G. (1994). Analphabeten und Illiterate. In: Tippelt, R. (Hrsg). Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Opladen (S. 572-579)

Kamper, G. (1997). Wenn Lesen und Schreiben und Lernen schwerfallen. Beiträge und methodische Hilfen zur Grundbildung. Münster

Kamper, G. (2001). Erwachsenen-Grundbildung. Ein Anathema, das eines kreativen Ansatzes bedarf? In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft 1/2001 (S. 31-32)

Kany, W. / Schöler, H. (2007). Fokus: Sprachdiagnostik. Berlin

Karg, L. u. a. (2010). Ergebnisbericht zur ersten Erhebung *monitor* Alphabetisierung und Grundbildung bezogen auf das Jahr 2008.

online:

<http://www.die-bonn.de/doks/alphamonitor1001.pdf> (abgerufen: 22.2.2018)

Karg, I. (2015). Orthographie. Öffentlichkeit, Wissenschaft und Erwerb. Berlin.

Klein, R. (2016). Lernberatung in der Grundbildung Erwachsener. In: Löffler, C. / Korfkamp J. Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster (S. 277-294)

Kley, S. (2008). Professionalisierung: Kompetenzanforderungen und Ausbildungsstandards.

online:

<http://www.die-bonn.de/doks/forum0808.pdf> (abgerufen: 22.2.2018)

Kniffka, G. / Siebert-Ott, G. (2009). Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. 2. Paderborn

Knoll, J. (2002). "... was geschaffen wird und entsteht." - Vom Produkt zum Angebot
In: Bastian, H. / Beer, W. / Knoll, J. (2002). Pädagogisch denken – wirtschaftlich handeln. Zur Verknüpfung von Ökonomie und Profession in der Weiterbildung. Bielefeld (S. 91-95)

Korfkamp, J. (2008). Erwachsenenalphabetisierung an Volkshochschulen - institutionelle Innensichten und bildungspolitische Aspekte. In: Schneider, J. / Gintzel, U. / Wagner, H. (Hrsg). Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster (S. 79-86)

Kosubek, A. u. a. (2009). Fortbildungsmotive und -barrieren. In: von Hippel, A. / Tippelt, R. Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim (S. 114-139)

online:

https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/forschung_neu/publikationen/publikationen-prof.-dr.-aiga-von-hippel/vonhippel_tippelt_fortbildung2009.pdf (abgerufen: 22.2.2018)

Kraft, S. (2006). Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung.

online:

http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf
(abgerufen: 22.2.2018)

Kraft, S./ Seitter, W. / Kollewe, L. (2009). Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld

L

Lehmann, R. H. (1998). Zur Lesefähigkeit der Deutschen. In: Stark, W. / Fitzner, T. / Schubert, Ch. (Hrsg). Wer schreibt, der bleibt! - Und wer nicht schreibt? Ein internationaler Kongress. Evangelische Akademie Bad Boll in Zusammenarbeit mit der Deutschen UNESCO-Kommission. Stuttgart (S. 74-79)

Linde, A. (2002). Analphabetismus - Alphabetisierung - Grundbildung. In: Tröster, M. (Hrsg). Berufsorientierte Grundbildung. Konzepte und Praxishilfen. Bielefeld

Linde, A. (2008). Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter. Münster

Löffler, C. (2000). Analphabetismus in Wechselwirkung mit gesprochener Sprache. Zu Sprachentwicklung, Sprachbewusstsein, Variationskompetenz und systematisch fundierter Förderung von Analphabeten. Hannover

Löffler, C. (2002). Wie gehen erwachsene Schreiblerner mit Sprache um? In: Der Deutschunterricht Heft 3/2002. Seelze (S. 67-74)

Löffler, C. (2008). Lernbedingungen und Lehrmöglichkeiten in der Alphabetisierung. In: Innovative Forschung - innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster (S. 95-103)

Löffler, C. (2010). Sprachliches Lernen von Erwachsenen in schriftfernen Milieus. In: Frederking, V. u. a. Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 1 Sprach- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler (S. 427-438)

Löffler, C. (2015). Didaktik der Alphabetisierung. In: Kunzendorf, M. / Meier, J. (Hrsg). Arbeitsplatzorientierte Grundbildung. Grundlagen, Umsetzung und Ergebnisse. Bielefeld

Löffler, C. / Korfkamp, J. (Hrsg) (2016). Handbuch der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster

Löffler, C. / Weiss, S. (2016). Didaktik der Alphabetisierung. In: Löffler, C. / Korfkamp J. Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster (S. 364-382)

Löffler, C. (2017). Grundbildung und Alphabetisierung. Gesellschaftliche und ökonomische Rahmenbedingungen sowie didaktische Perspektiven. In: Fachstelle für Grundbildung und Alphabetisierung Baden-Württemberg (Hrsg). Chancen fördern. Arbeitsplatzorientierte Grundbildung in Baden-Württemberg. Stuttgart (S. 14-16)

online:

https://www.fachstelle-grundbildung.de/files/fachstelle-grundbildung/userfiles/downloads/2017_11_29%20Handreichung%20Grundbildung.compressed.pdf
(abgerufen: 22.2.2018)

Ludwig, J. (2012). Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenendidaktik. Bielefeld

M

Mania, E. / Jütten, S. / Karg, L. (2010). Empirische Befunde zur Professionalisierung der Alphabetisierung und Grundbildung. In: Der pädagogische Blick. Heft 4/2010 (S. 231-240)

Martin, A. u. a. (2016). Das Personal in der Weiterbildung Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf. Bielefeld

May, P. (2002). HSP 1-9 Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe. Hamburg

Mayring, P. (1995). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U. u. a. Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim (S. 209- 248)

Mayring, P. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim

Mayring, P. (2007). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim

Merz-Grötsch, J. (2005). Schreiben als System. Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick. Freiburg im Breisgau

Mitter, W. / Schäfer, U. (Hrsg) (1994). Erwachsenenanalphabetismus und wirtschaftliche Leistungsfähigkeit. Ein OECD / CERi-Bericht. Frankfurt/M.

N

Nickel, S. (1998). Zugriffe funktionaler Analphabeten auf Schrift. Eine Untersuchung von Schreibstrategien mit der "Hamburger Schreib-Probe". In: Alfa-Forum Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung Heft 38/1998 (S. 20-24)
online:
http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Nickel-HSP.pdf
(abgerufen: 22.2.2018)

Nickel, S. (2000). Wie lernen Erwachsene lesen und Schreiben? In: Döbert, M. / Hubertus, P. Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Stuttgart (S. 86-98)

Nickel, S. (2015). Alphabetisierung Erwachsener: Zielgruppe, Definition und geschichtliche Entwicklung der Alphabetisierungspraxis. In: Deutscher Hochschulverband e.V. (Hrsg). Projekt 'Anpassung der Basisqualifizierung ProGrundbildung'. Bonn (S. 7-44)

Nienkemper, B. (2015). Lernstandsdiagnostik bei funktionalen Analphabetismus. Akzeptanz und Handlungsstrategien. Bielefeld

Nuissl, E. / Brandt, P. (2009). Porträt Weiterbildung Deutschland. Bielefeld

O

Ohlms, M. (2012). Diagnosekompetenz durch Kompetenzdiagnose – Beschreibung und Entwicklung diagnostischer Kompetenz bei Lehrkräften. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik. online. 22/2012 (S. 1-23)
online:
http://www.bwpat.de/ausgabe22/ohlms_bwpat22.pdf (abgerufen: 22.2.2018)

Ossner, J. / Rosebrock, C. / Scher, D. / Projekt „Rahmencurriculum und Kurskonzept für die abschlussorientierte Grundbildung“ Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (2016). DVV Rahmencurriculum. ALPHA Kurzdiagnostik Lesen und Schreiben. Bonn

Oswald, M.-L. / Müller, H.-M. (1982). Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichten und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten. Stuttgart

P

Paradies, L. / Linser, H.-J. / Greving, J. (2009). Diagnostizieren, Fordern und Fördern. Berlin

Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hrsg) (2011). Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung. Bielefeld

Q

QUALIDAT - Die Weiterbildungsdatenbank für Weiterbildner.
online:
<https://www.die-bonn.de/Weiterbildung/Qualidat/Default.aspx>
(abgerufen: 22.2.2018)

R

Rammstedt, B. (2013). Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster

Reiss, K. u. a. (2016). PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Münster
online:
https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende_und_Zusammenfassungen/PISA_2015_eBook.pdf (abgerufen: 22.2.2018)

Rother, N. (2010). Das Integrationspanel. Ergebnisse einer Befragung von Teilnehmenden zu Beginn ihres Alphabetisierungskurses.
online:
https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp29-integrationspanel-alphabetisierungskurse.pdf?__blob=publicationFile
(abgerufen: 22.2.2018)

S

Sahlender, M. / Schrader, J. (2017). Spracherwerb bei Zugewanderten und funktionalen Analphabeten: Konzepte, Erfahrungen und Befunde für die Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung - Report 3/2017. Offenheit. (S. 275-293)
online:
https://www.die-bonn.de/zfw/32017/sahlend_schrader.pdf
(abgerufen: 22.2.2018)

Schiefele H. / Krapp A. (1981). Handlexikon zur Psychologie. München

Schneider, J. / Gintzel, U. / Wagner, H. (Hrsg) (2008). Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster

Schrader, F.-W. (2001). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In: Rost, D.-H. Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim

Schrader, F.-W. (2009). Anmerkungen zum Themenschwerpunkt Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften Heft 23/2009. Bern (S. 237-245)

Schrader, J. (2010). Fortbildung von Lehrenden der Erwachsenenbildung: Notwendig? Sinnvoll? Möglich? In: Schrader, J. / Hohmann, R. / Hartz, S. (Hrsg). Mediengestützte

Fallarbeit. Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildnern. Bielefeld (S. 25-68)
Schroeder, J. (2016). Arbeitsplatzorientierte Grundbildung. In: Löffler, C. / Korfkamp J. Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster (S. 237-249)

Schründer-Lenzen, A. (2013). Schriftspracherwerb. Wiesbaden

Schwänke, U. / Namgalies, L. / Helling, H. (Hrsg) (1990). Stiefkinder des Bildungssystems. Hamburg

Sieber, P. (2006). Modelle des Schreibprozesses. In: Bredel, U. u. a. Didaktik der deutschen Sprache - ein Handbuch. Paderborn (S. 208-223)

Siebert, H. (2017). Lernen und Bildung Erwachsener. Bielefeld

Springer Gabler Verlag (Hrsg). Gabler Wirtschaftslexikon / Stichwort: berufliche Weiterbildung.
online:
<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/57148/berufliche-weiterbildung-v9.html> (abgerufen: 22.2.2018)

Steuten, U. (2016). Erwachsenenalphabetisierung in Deutschland. In: Löffler, C. / Korfkamp J. (Hrsg). Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Münster (S. 13-32)

T

Tenorth, H.-E. (2004). Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Heft 7/2004 (S. 169-182)

Thomé, G. (1999). Orthographieerwerb: Qualitative Fehleranalysen zum Aufbau der orthographischen Kompetenz. Frankfurt/M.

Tietgens, H. (1988). Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. (Hrsg). Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn (S. 28-75)

Tippelt, R. / von Hippel, A. (2007). Kompetenzförderung von ErwachsenenbildnerInnen im Bereich der Teilnehmer-, Adressaten- und Milieuorientierung als Beitrag zur Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: Heuer, U. / Siebers, R. (Hrsg). Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Münster (S. 118-129)

Tippelt, R. / von Hippel, A. / Fuchs, S. (2009). Fortbildung der Weiterbildner/innen als Grundlage für Qualität. In: von Hippel, A. / Tippelt, R. Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim (S. 11-17)

Tröster, M. (1996a). Bedeutung der Alphabetisierung und Elementarbildung in Industriestaat Bundesrepublik Deutschland. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) Material für Erwachsenenbildung. Alphabetisierung und Elementarbildung. Frankfurt/Main

Tröster, M. (1996b). Situationsanalyse. In: DIE. Alphabetisierung, Elementarbildung: Stand und Perspektiven. Materialien für die Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. (S. 15-33)

Tröster, M. (Hrsg) (2000). Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld
online:
https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/troester00_01.pdf (abgerufen: 22.2.2018)

Tröster, Monika (Hrsg) (2002). Berufsorientierte Grundbildung. Konzepte und Praxishilfen. Bielefeld

Tymister, U. (1994). Schriftspracherwerb funktionaler Analphabeten. Lernprozesse Erwachsener unter Berücksichtigung des Computereinsatzes. Frankfurt

U

Ulich, D. (1994). Interaktionsbedingungen und Verbalisation. In: Huber, G. / Mandl, H. (Hrsg). Verbale Daten. Weinheim (S. 43-60)

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics. 27 November 1978
online:
http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13136&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO. International Standard Classification of Education I S C E D 1997
online:
http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm

V

vhs-Sprachenschule.
online:
<http://www.vhs-sprachenschule.de/de/fortbildung-kursleitende/grundqualifikation-erwachsenenbildung.html> (abgerufen: 22.2.2018)

W

Wagener, M. / Drecoll, F. (1985). Der Spracherfahrungsansatz. In: Kreft, W. (Hrsg). Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung. Bonn (S. 34-53)

Wagner, H. / Eulenberger, J. (2008). Analphabeten - Probleme, Forschungsstrategien und Ergebnisse. In: Schneider, J. / Gintzel, U. / Wagner, H. (Hrsg). Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster (S. 31-46)

Weinhold, S. (2010). Schriftspracherwerb. In: Lange, G. Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik - Mediendidaktik - Literaturdidaktik. Hohengehren (S. 2-33)

WSF Wirtschafts- und Sozialforschung Kerpen (2005). Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen; im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

online:

<https://www.phil-fak.uni->

duessel-

dorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/Materialien/Weiterbildung/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf

(abgerufen: 22.2.2018)

Witzel, A. (1995). Verfahren der qualitativen Sozialforschung. In: Flick, U. u. a. Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim (S. 108-113)

Anhang 1 Kategoriensystem

Tabellenaufbau und Kurzcode: In der Tabelle werden Definitionen, prototypische Textstellen und Kategorien zusammengetragen. Die Kurzcodes dienen als Nachweis der verwendeten Zitate.

Kategorie			
K 2			
	Die Lehrenden	Tätigkeit / Schulung - Vorbildung	
IP1	12 "als Vertretung eingesetzt"(12) 15 "habe ein Interesse daran"(15) "letztes Frühjahr habe ich die Schulung für Alphabetisierung gemacht"(7)	- Lehrkraft, Vertretungslehrende in Alphabetisierungskurs <i>Einarbeitung:</i> Zusatzqualifikation bzgl. Alphabetisierungsarbeit	Lehrkraft <i>Einarbeitung</i> <i>durch</i> <i>Zusatzqualifikation</i>
IP2	"bin jetzt seit 6 Jahren zuerst bin 'xxx' und jetzt 'xxx' in der Erwachsenenbildung tätig. In der <i>Alphabetisierung</i> "(6f) "als ich das angefangen habe, da habe ich nur eine kurze	-Lehrkraft, die viele Jahre unterrichtet auch in der Alphabetisierung <i>Keine Einarbeitung</i>	Lehrkraft ++ <i>Generalisierung:</i> Paraphrasen werden abstrahiert

Interview-Kürzel Zitat aus Interviewtranskription
 Zeilennummer innerhalb Interviewtranskription
 Paraphrasierung:
 Übersetzung der inhaltstragenden
 Textstellen auf einheitliche Sprachebene

Kurzcode: K2 IP1 6
 Kategorie Interview-Kürzel Zeilennummer

			K 1
	Die Lehrenden	biographische Daten	
IP1	fest angestellt, auch in DaF/DaZ Sprachkursen	Studium: Sonderpädagogik Zusatzqualifikation: Lehrkraft in Integrationskursen mit Alphabetisierung Erfahrung: in Erwachsenenbildung	Pädagogikstudium <i>Zusatzqualifikation in Alphabetisierung +Integration</i>
IP2	Honorarkraft, unterrichtet(e) auch in DaF/DaZ Sprachkursen	Studium: Grund- und Hauptschullehramt Erfahrung: in Erwachsenenbildung	Pädagogikstudium Lehramt
IP3	Honorarkraft, unterrichtet(e) auch in DaF/DaZ Sprachkursen	Studium: Grund- und Hauptschullehramt Erfahrung: in Erwachsenenbildung Weiterbildung: Alphabetisierung und Grund- bildung begonnen - abgebro- chen	Pädagogikstudium Lehramt <i>Weiterbildung in Alphabetisierung (abgebrochen)</i>
IP4	Honorarkraft, unterrichtet(e) auch in DaF/DaZ Sprachkursen	Studium: Grund- und Hauptschullehramt	Pädagogikstudium Lehramt
IP5	Honorarkraft, unterrichtet(e) auch in DaF/DaZ Sprachkursen	Studium: Germanistik Weiterbildung: Lehrkraft in der Alphabetisie- rung Erfahrung: in Erwachsenenbildung	Germanistikstudi- um <i>Weiterbildung in Alphabetisierung</i>
IP6	Honorarkraft, unterrichtet(e) auch in DaF/DaZ Sprachkursen	Studium: Grund- und Hauptschullehramt Weiterbildung: Lehrkraft in der Alphabetisie- rung Alphabetisierung und Grund- bildung für Deutsche Erfahrung: in Erwachsenenbildung	Pädagogikstudium Lehramt <i>Weiterbildung in Alphabetisierung</i>
IP7	Honorarkraft, unterrichtet(e) auch in DaF/DaZ Sprachkursen	Studium: Realschullehramt - (Deutsch / Englisch / Mathe)	Pädagogikstudium Lehramt
IP8	Honorarkraft, unterrichtet(e) auch in DaF/DaZ Sprachkursen	Studium: Internationale Betriebswirt- schaft	Kein Pädagogikstu- dium

				K 2
	Die Lehrenden		Tätigkeit / Schulung - Vorbildung	
IP1	12 15 7	"als Vertretung eingesetzt"(12) "habe ein Interesse daran"(15) "letztes Frühjahr habe ich die Schulung für Alphabetisierung gemacht"(7)	- Lehrkraft, Vertretungslehrende in Alphabetisierungskurs <i>Einarbeitung:</i> Zusatzquali. bzgl. Alphabetisierungsarbeit	Lehrkraft <i>Einarbeitung durch Zusatzqualifikation</i>
IP2	6 91	"bin jetzt seit 6 Jahren zuerst bin 'xxx' und jetzt 'xxx' in der Erwachsenenbildung tätig . In der Alphabetisierung "(6ff) "als ich das angefangen habe, da habe ich nur eine kurze Einführung gekriegt. Was ich mit denen jetzt machen soll"(91ff)	-Lehrkraft, die viele Jahre unterrichtet auch in der Alphabetisierung <i>Keine Einarbeitung</i>	Lehrkraft ++
IP3	7 12 123 124	"habe als freie Dozentin angefangen zu arbeiten. Zuerst im Bereich Umschulung ..."(7f) "dann bin ich so nach und nach von der 'xxx' zu dem Alphabetisierungsprojekt eingeladen worden da mitzumachen. Und seither dabei geblieben. Also seit 2012"(12ff) "[Weiterbildung] fand ich dann jetzt eigentlich hilfreich."(123) "habe da nur ein Modul besucht"(124)	-Lehrkraft, die viele Jahre unterrichtet auch in der Alphabetisierung <i>Einarbeitung:</i> abgebrochene Weiterbildung bzgl. Alphabetisierungsarbeit (1Modul von 6 Modulen)	Lehrkraft ++ <i>Einarbeitung durch Weiterbildung</i>
IP4	3 6 189	"ich bin zur [Alphabetisierung] gekommen über 'xxx' im Studium"(3) "und arbeite seit Mai letzten Jahres bei [der Alphabet.] als Doz. " (6) "ich habe mir alles selbst angelesen"(189)	-Lehrkraft, zur Zeit nur in der Alphabetisierung <i>Einarbeitung:</i> 'angelesen'	Lehrkraft
IP5	5 6 115 120	"seit 2008 unterrichte ich Deutsch "(5) "und seit einigen Jahre [...], das waren diese Alpha-Projekte "(6) "ich habe mir von der Fortbildung sehr viel erwartet"(115) "ich wollte wissen, wie man solchen Leuten / wie man sie dann führt, also unterrichtet, damit man Erfolg hat"(120f)	-Lehrkraft, die viele Jahre unterrichtet auch in der Alphabetisierung <i>Einarbeitung:</i> Weiterbildung bzgl. Alphabetisierungsarbeit	Lehrkraft <i>Einarbeitung durch Weiterbildung</i>
IP6	5 6	"ich bin seit 2005 an 'xxx' mit Integrationskursen mit Alphabetisierung "(5) "und bin da reingeraten, wie ich zuvor schon an 'xxx' herangegangen bin und Alphabetisierungskurse machen wollte"(6f) "Ich habe lange davor zwei Wochenenden die Schulung von Peter Hubertus gemacht. Also die ProGrundbildung habe ich jetzt gemacht.	-Lehrkraft, die viele Jahre unterrichtet auch in der Alphabetisierung <i>Einarbeitung:</i> Weiterbildung bzgl. Alphabetisierungsarbeit	Lehrkraft ++ <i>Einarbeitung durch Weiterbildung</i>

	13	Letzten Herbst (2016)" (13ff)		
IP7	1	"ich arbeite als Doz. an 'xxx' und unterrichte dort Deutsch im Projekt Alphabetisierung und Grundbildung. "(1f)	-Lehrkraft, zur Zeit nur in der Alphabetisierung <i>Keine Einarbeitung</i>	Lehrkraft
IP8	10 77	"weil ich auch meinen Anteil für die Bewältigung der Flüchtlingskrise leisten wollte, habe ich mich bei [...], um dort Deutsch zu unterrichten. Das hat sich jetzt so ergeben, dass keiner von meinen Schülern Flüchtling ist, aber macht ja nichts"(10ff) "[...], mein pädagogisches Fachwissen habe ich mir irgendwie selber angeeignet"(77)	-Lehrkraft, zur Zeit nur in der Alphabetisierung <i>Keine Einarbeitung</i>	Lehrkraft
		<i>als Lehrkraft tätig:</i> Lehrkraft	<i>als Lehrkraft langjährig tätig:</i> Lehrkraft ++	

				K 3
	Die Lehrenden	Lehrtätigkeit - Grundlagenwissen		
IP1	91	"Also ich denke eine Grundlage muss auf jeden Fall da sein. Ein grundlegendes Wissen über Spracherwerb. Schriftspracherwerb "(91ff) "So viel Erfahrung habe ich nicht. Ich müsste erst mal in Erfahrung bringen welche Probleme gibt es, damit ich das praktisch / dass ich erst die praktische Erfahrung habe. Und das dann theoretisch sozusagen untermauere.	-empfindet fachwissensch. und pädagogisches Wissen notwendig -empfindet fachwissensch. Wissen als vorhanden / gering	
	174	Also ich brauche immer den Vergleich Praxis-Theorie"(174ff)		
P2	76	"ich mache das ja schon viele Jahre. Da kriegt man dann schon eine gewisse Erfahrung "(76) "ich denke schon, dass einem das zu Nutze ist. Wenn man ein bisschen theoretisches Grundwissen hat"(54f)	-empfindet fachwissensch. und pädagogisches Wissen notwendig -empfindet pädagogisches Wissen als vorhanden	
	54	"Also ich würde mich sicher schwerer tun in der Unterrichtsvorbereitung. [...] das ist natürlich schwer zu beurteilen, denn wenn man was weiß, zu sagen: wie wäre es, wenn ich das nicht wüsste, ist schwierig"(58ff)		
IP3	80	"von dem her, was ich im Studium gelernt habe, glaube ich nein, [eher] mein Wissen von meiner Schulzeit her. Also ich war schon immer in Grammatik sehr interessiert. [...] deswegen ist das Thema Grammatik für mich total vertraut, das habe ich aber nicht an der PH gelernt, sondern halt in der Schule"(80ff)	-empfindet fachwissensch. und pädagogisches Wissen notwendig -empfindet pädagogisches Wissen als vorhanden	
	92	"aber ich denke schon, es ist gut wenn man ein Vorwissen hat"(92) "ich mache das jetzt schon 20 Jahre"(88) "ist das schon [...] internalisiert "(89) "es ist schon so in mir drin. Ich denk da oft gar nicht mehr so viel darüber nach"(91) "Also ich habe auch schon mal eine Analphabetin im Kurs gehabt. Und habe es dann versucht mit meinem Grundschulwissen der dann ein bisschen Lesen und Schreiben beizubringen"(156ff)	-empfindet fachwissensch. Wissen als vorhanden	
	156			

IP4	<p>53 "Dadurch, dass ich jetzt frisch mit dem Studium fertig bin, bin ich da auch noch voll in der Thematik drin"(53)</p> <p>70 "ich habe [...] viel über mich selber und auch über meine eigene Lehrpersönlichkeit gelernt"(70)</p> <p>76 "[...] klar Theorie ist wichtig. Die ich jetzt aus dem Studium hatte, da musste ich mir jetzt natürlich noch einiges anlesen"(76ff)</p> <p>80 "[...] dass ich mich vor allem durch die Praxis immer weiter verbessert habe"(80)</p> <p>189 "ich hab mir alles selbst angelesen"(189)</p>	<p>-empfindet fachwissensch. und pädagogisches Wissen notwendig</p> <p>-empfindet pädagogisches Wissen als vorhanden</p> <p>-empfindet fachwissensch. Wissen als vorhanden</p>	
IP5	<p>39 "ich habe nicht so viel Erfahrung mit den Analphabeten"(39)</p> <p>82 "ich bin trotzdem Lehrerrx, also die Methodik hatte ich trotzdem"(82)</p> <p>75 "Also das war schon wichtig, die Grundlagen im Studium"(75)</p>	<p>-empfindet fachwissensch. und pädagogisches Wissen als wichtig</p> <p>-empfindet pädagogisches Wissen als vorhanden</p>	
IP6	<p>130 "ich wollte unbedingt Alphabetisierungsarbeit machen und das war mir dann schon klar, dass ich nicht mit dem was ich da in der PH für Grundschule gelernt habe, nicht jetzt Erwachsenen alphabetisieren kann"(130)</p> <p>13 "ich habe die Schulung von Peter Hubertus gemacht, [...] die ProGrundbildung habe ich gemacht"(13f)</p> <p>49 "da haben wir auch viel theoretische Grundlagen gekriegt"(49)</p> <p>112 "eigentlich habe immer etwas mitgenommen. Es ist eher das eigene Unvermögen, das nachher an der Umsetzung hindert"(112f)</p> <p>119 "um einen Kurs zu leiten brauche ich keine Weiterbildung"(119)</p> <p>169 "Also das Buchstaben vermitteln und Silben üben und blablabla, und so, das kann man alles"(169ff)</p>	<p>-empfindet fachwissensch. und pädagogisches Wissen notwendig</p> <p>-empfindet pädagogisches Wissen als vorhanden</p> <p>-empfindet fachwissensch. Wissen als vorhanden</p>	
IP7	<p>35 "ich denke, der Lehrer bringt immer seine eigene Sprachkompetenz mit. Und muss sie auch haben. Das ist aber immer etwas individuell"(35ff)</p> <p>101 "es ist schon passiert, dass man Leute kennen gelernt hat, bei denen die Schriftsprache in der Muttersprache noch nicht stark genug ausgeprägt war. [...] wo man gesehen hat, na hoppla, jetzt hat er Probleme"(101ff)</p> <p>"[...] habe ja Englisch und Deutsch studiert [...] dass man Sachen dann verknüpft, [...] was man gelernt hat. Manchmal bedeu-</p>	<p>-empfindet fachwissensch. und pädagogisches Wissen notwendig</p> <p>-empfindet pädagogisches Wissen als vorhanden</p> <p>-empfindet fachwissensch. Wissen als vorhanden</p>	

	56	tet das jetzt nicht, dass man was erklären muss, [...] aber man weiß genau, wo das Problem jetzt ist" (56)		
	89	"Die Leute wollen ja auch Begründungen haben, auch grammatikalische, [...] und da braucht man einfach das Fachwissen auch" (89ff)		
	95	"[...] aber manchmal muss man die Sprache auch [...] auseinanderbröckeln [...] und da braucht man einfach das Fachwissen"(95)		
IP8	77	"ich muss ganz klar sagen, mein pädagogisches Fachwissen habe ich mir irgendwie selber angeeignet "(77)	-empfindet pädagogisches Wissen notwendig	
	129	"die haben alle ziemlich schnell verstanden, dass das Alphabet auf Deutsch einfach einen etwas anderen Lautwert hat, als das von anderen Sprachen[...] Und mir ist das sehr bewusst, weil ich fünf Sprachen spreche"(129ff)	-empfindet pädagogisches Wissen als vorhanden	
<p><i>Grundlagenwissen - theoretisches Wissen:</i> <i>theoretisches Wissen als wichtige Grundlage, um qualifiziert zu unterrichten → umfasst:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • pädagogisches Wissen: Planungswissen, Wissen um Unterrichtsführung, Handlungsfähigkeit in Bezug auf grundlegende pädagogische Situationen... • fachwissenschaftliches Wissen, Grundlagen: Überblickwissen um Sprache und Sprechen, Schriftspracherwerb, Phonologie, Morphologie, Syntax, ... 				

				K 4
Kursbezeichnungen / Gruppengröße				
IP1	10 248 122	"in einem Alphabetisierungskurs" (10) "einem Kurs der eigentlich aus primären Analphabetinnen besteht"(248) "[...] nun zehn Teilnehmerinnen sind es. Und da sind meistens nicht alle da. Also das heißt es ist schon eher eine kleine Gruppe" (122ff)	Alphabetisierung und Grundbildung -Frauenkurs- Kleingruppe	
IP2	7	"in der Erwachsenenbildung [...] in der Alphabetisierung" (7f) ----	Alphabetisierung und Grundbildung -Abendkurs-	
IP3	12 94	"Alphabetisierungsprojekt"(12) "wir haben hier ja nur eine kleine Gruppe. Wir sind hier fünf Leute"(94f)	Alphabetisierung und Grundbildung -Firmenkurs- Kleingruppe	
IP4	6	"Doz. in der Alphabetisierung"(6) ----	Alphabetisierung und Grundbildung -Firmenkurs-	
IP5	6	"Alpha-Projekte"(6) -----	Alphabetisierung und Grundbildung -Sprachkurs- -Firmenkurs-	
IP6	5 79 30	"Integrationskurs mit Alphabetisierung"(5) "Alphabetisierungs-Kurs"(79) "noch den Kurs, der 14 Teilnehmer als Obergrenze hat"(30)	Alphabetisierung und Grundbildung -Deutschkurs- -Sprachkurs- Kleingruppe	
IP7	2 130	"Projekt Alphabetisierung und Grundbildung"(2) "ich habe manchmal Kleingruppen, manchmal ein, zwei, drei Leute. Aber wenn dann viele da sind, sind es auch mehr. In manchen Gruppen sind auch immer so acht Leute"(130ff)	Alphabetisierung und Grundbildung -Firmenkurs - -Berufsschule- Kleingruppe	
IP8	42	"Alphabetisierung und Grundbildung - Berufsfachsprache"(42) -----	Alphabetisierung und Grundbildung -Firmenkurs- -Berufsschule-	
Gesprächs-Kurznotizen: alle Kursleiter unterrichten in Kleingruppen mit höchstens 14 Teilnehmende. Oft sind jedoch nur 3 Teilnehmende anwesend. Die Kurse sind modular aufgebaut. Ein Modul umfasst ca. 50 Std. Firmenkurse sind an die Schichtarbeitszeiten angepasst. Ferien und Fastenzeiten sind unterrichtsfrei.				

				K 5
	Kursteilnehmer/innen		Wer wird im "Alphakurs" unterrichtet?	
IP1	248 109 166 251	<p>"Primäre Analphabeten"(248) <i>ohne sprachliche Vorkenntnisse in Deutsch</i></p> <p>"beim Satzbau besteht keinerlei Vorwissen"(109)</p> <p>"Schwierigkeiten mit dem Lesen"(166)</p> <p>"trotzdem gibt es innerhalb der Gruppe sehr große Unterschiede"(251)</p>	<p>Beurteilung nach Sprachstand</p> <p>Beurteilung nach Lese- und Schreibkenntnissen (-problemen)</p> <p>-heterogene Gruppe-</p>	Primäre Analphabeten ohne sprachliche Vorkenntnisse in Deutsch
IP2	13 43 126 12	<p>"nahezu Analphabeten"(13) <i>"die Leute meist noch kaum Deutsch sprechen"</i>(43)</p> <p>"[...] die mit dem Schriftlichen halt auch große Probleme haben"(126)</p> <p>"Manche Gruppen sind ja auch (...) nicht sehr homogen"(12)</p>	<p>Beurteilung nach Sprachstand</p> <p>Beurteilung nach Lese- und Schreibkenntnissen (-problemen)</p> <p>-heterogene Gruppe-</p>	Funktionale Analphabeten mit wenig Deutschkenntnissen
IP3	43 46 122 64 156 18	<p>"mechanisch lesen können die"(43)</p> <p>"sind keine Analphabeten, sondern gebildete Leute"(46)</p> <p><i>"Aber die hatten eben alle nicht das Sprachniveau"</i>(122)</p> <p>"schreiben ist ohnehin nicht wichtig bei uns"(64)</p> <p>"habe auch schon mal eine Analphabetin im Kurs"(156)</p> <p>"die sind allerdings vom Niveau her auch relativ unterschiedlich"(18)</p>	<p>Beurteilung nach Sprachstand</p> <p>-heterogene Gruppe-</p>	Sprachlerner Analphabeten mit wenig Deutschkenntnissen
IP4	8 36 85 28 37 29 102	<p>"ganz verschiedene"(8)</p> <p>"Teilnehmer mit Migrationshintergrund, die sind auch in ihrer Muttersprache nicht alphabetisiert"(36)</p> <p>"zwei deutsche Analphabeten"(85)</p> <p>"Grundziel ist es Lesen und Schreiben lernen"(28)</p> <p>"[...] häufig nochmals das komplette Buchstabenalphabet"(37)</p> <p><i>"natürlich die Verbesserung der deutschen Sprache"</i>(29)</p> <p>"Wenn ich teilweise Kurse mit nur fünf Teilnehmern habe, wo das Niveau so weit auseinander geht"(102)</p>	<p>Beurteilung nach Sprachstand</p> <p>Beurteilung nach Lese- und Schreibkenntnissen (-problemen)</p> <p>-heterogene Gruppe-</p>	Sprachlerner Analphabeten mit wenig Deutschkenntnissen deutsche Funktionale Analphabeten
IP5	12 13 52	<p>"Analphabeten, [...] das sind keine primäre Analphabeten. Das sind Leute die lesen und schreiben können"(12)</p> <p>"funktionale Analphabeten" (13)</p> <p>"sie lesen sehr langsam und stockend"(52)</p>	<p>Beurteilung nach Sprachstand</p> <p>Beurteilung nach Lese- und Schreibkenntnissen (-problemen)</p>	Sprachlerner Funktionale Analphabeten mit wenig Deutschkenntnissen

	33 20	"Es fällt glaube ich ihnen leichter zu sprechen"(33) "mit neuen Wortschatz bilden wir Sätze, damit sie es leicht haben"(20)		
IP6	20 26 78 94 31	"Integrationskurs mit Alphabetisierung"(20), "das sind Zweitschriftlerner und auch noch nicht Alphabetisierte "(26) "Alphabetisierungskurs für Deutsche"(78) "die einen lesen den Text dann runter und die anderen können noch gar keine Buchstaben"(94f) <u>"Ich habe Gott sei Dank noch den Kurs, der 14 Teilnehmer als Obergrenze hat (...). Und was eigentlich auch zu viel ist, wenn die Gruppe nicht homogen ist"(31)</u>	Beurteilung nach Sprachstand Beurteilung nach Lese- und Schreibkenntnissen (-problemen) -heterogene Gruppe-	Primäre Analphabeten Funktionale Analphabeten mit und ohne Deutschkenntnisse
IP7	10 101 114 151	"in manchen Kursen, weiß man aber jetzt auch nie, wer sitzt nun vor einem"(10) "Ich habe viele Fortgeschrittenkurse, deswegen ist es mir selten, aber es ist schon passiert, dass man schon Leute kennen gelernt hat, bei denen die Schriftsprache in der Muttersprache noch nicht stark genug ausgeprägt war"(101ff) "also die Leute haben meistens schon Kurse besucht, das heißt da kommen dann nur Gruppen zusammen, wo die dann auf A2 Level sind"(114f) <u>"Es gibt keine homogenen Gruppen, es sind alle anders teilweise"(151)</u>	Beurteilung nach Sprachstand -heterogene Gruppe-	Sprachlerner
IP8	20 29 37 21	"manche sprechen schon richtig solide Deutsch"(20) "merkt man schon deutlich, dass es an Grundbildung fehlt "(29) "nur mit Mühe verstehen, was ein Subjekt und was ein Verb ist" (37) <u>"[...]sprechen die schon wirklich solide Deutsch, -[...] Dazu kommt noch die ich in die Anfängergruppe eingeteilt habe"(21-26)</u>	Beurteilung nach Sprachstand -heterogene Gruppe-	Sprachlerner

				K 6
	Unterrichtsziele		Welches Ziel wird im Unterricht verfolgt?	
IP1	25 26	"das Ziel ist es, diesen Deutschtest für Zuwanderer zu machen" (25) "das A2-Niveau "(26)	1. Kommunikationsfähigkeit/ mündlicher Spracherwerb 2. Verbesserung der Sprachkenntnisse 3. Schriftspracherwerb 4. Test bestehen	Alphabetisierung im Rahmen von Integrationsarbeit mit Abschlussprüfung
IP2	41 44 53	"also mein Ziel ist vorwiegend der mündliche Spracherwerb "(41) "es ist nicht das vordringliche Ziel, dass man Rechtschreibung lernt"(44) "wenn wir Lesetexte durchgehen, dass man dann halt sagt: dass wird so und so ausgesprochen.[...] aber das wird nicht gezielt irgendwie so Anlaut gemacht"(53)	1. Kommunikationsfähigkeit/ mündlicher Spracherwerb 2. Verbesserung der Sprachkenntnisse	Spracherwerb Fremdsprachunterricht
IP3	32 33 37 38	"den Wortschatz auszubilden"(32) "dass sie an ihrer Satzbildung arbeiten"(33) "dass sie beruflich ein bisschen mehr vorankommen "(37) "dass sie verstehen , was sie lesen "(38)	1. Kommunikationsfähigkeit/ mündlicher Spracherwerb 2. Verbesserung der Sprachkenntnisse	Spracherwerb Fremdsprachunterricht
IP4	25 28 29 31 33	"ich versuche mit jedem Teilnehmer persönlich zu vereinbaren, wo er hin möchte"(25) "das Grundziel ist Lesen und Schreiben lernen "(28) "natürlich die Verbesserung der deutschen Sprache "(29) "dass sie selbstbewusster werden"(31) "mehr Lebensqualität dazu gewinnen"(33)	1. Lesen und Schreiben lernen 2. Kommunikationsfähigkeit 3. Verbesserung der Sprachkenntnisse 4. Verbesserung der Schriftsprachkenntnisse 5. Verbesserung der Lesefähigkeit 6. Schriftspracherwerb	Alphabetisierung
IP5	24 25 27 28	"generell kommunizieren können"(24) " sprechen im Alltag , auch im Beruf zurecht kommen"(25) "Wenn sie an Maschinen arbeiten, damit sie die Anweisungen verstehen "(27) " was sie schreiben müssen , damit es deswegen nicht zu Fehlern bei der Arbeit kommt"(28)	1. Kommunikationsfähigkeit 2. Verbesserung der Sprachkenntnisse 3. Verbesserung der Schriftsprachkenntnisse	Spracherwerb Fremdsprachunterricht

IP6	40 168 173	"ich denke eigentlich, dass die Schrift notwendig ist. Schon alleine zum Vokabeln systematisch lernen oder Grammatik systematisch lernen"(40) "die können Lesen , [...] kommen nicht in ein schnelleres, flüssigeres, leichteres Lesen "(168) "[...] so lesen , dass es ihnen was bringt und dass sie nicht mehr die Mühe und den Zeitaufwand haben. Und dass sie es auch im Alltag übernehmen können und wollen"(173ff)	1. Kommunikationsfähigkeit 2. Verbesserung der Sprachkenntnisse 3. Verbesserung der Schriftsprachkenntnisse 4. Verbesserung des Lesefähigkeit 5. Schriftspracherwerb	Alphabetisierung im Rahmen von Integrationsarbeit mit Abschlussprüfung Alphabetisierung von Deutschen Teilnehmern zum Schriftspracherwerb
IP7		○	○	
IP8	40 45	"die Berufssprache "(40) "sich schriftlich korrekt auszudrücken "(45)	1. Kommunikationsfähigkeit 2. Verbesserung der Sprachkenntnisse 3. Verbesserung der Schriftsprachkenntnisse	Spracherwerb Fremdsprachunterricht

- **autark:** selbständig den Unterricht gestaltend, selbstbestimmt handelnd
- **produzierend:** eigenständiges Entwickeln von Unterrichtsmaterialien
- **reproduzierend:** Unterrichtsmaterial wird kopiert, bzw. übernommen

- **fachdidaktische Auseinandersetzung:** *setzt sich mit spezifischen Themen aus der Alphabetisierung auseinander, in etwa Lernberatung, Schriftspracherwerb; es geht um die Frage, wie es gelingen kann, Lernende mit Kompetenzen auszustatten, die es ihnen ermöglichen, mündlich und schriftlich in der Sprache zu kommunizieren.*

				K 7
	Unterrichtstätigkeit			-z. B. Herangehensweisen, Methoden ...
IP1	17 171	"Und ich habe die Struktur von [meiner Kollegin] übernommen "(17) "ich bin noch nicht so in die Tiefe gegangen "(171)	-sieht sich als nicht eigenständig Handelnde -keine tiefere Auseinandersetzung mit dem Thema	reproduzierend beginnende fachdidakt. Auseinandersetzung
IP2	75 17 73	"ich mache das ja schon viele Jahre. Da kriegt man dann schon eine gewisse Erfahrung "(75f) "ich bereite mit Arbeitsblättern vor und gestalte dann halt bestimmte Themenbereiche. In der Stadt."(17f) "von vorn herein differenzieren ich ja schon mit meinem Arbeitsmaterial "(73)	-Unterrichten wird als routiniert wahrgenommen -konzipiert Material selbst -entscheidet über Unterrichtsschwerpunkte (Inhalt) selbst	produzierend - autark ohne tiefere fachdidakt. Auseinandersetzung (Alphabet.)
IP3	20 53 87 134	" frage immer die Teilnehmer ab , was sie brauchen und gucke halt was die können" (20) "Ich sehe , dass in bestimmten Bereichen Probleme sind. [...] Dann denke ich: o.k. das wäre ein Thema und dann bereite ich das Thema entsprechend vor, mache Übungen dazu . Und dann verbessern sich quasi die Kenntnisse"(53ff) "Gut bei mir ist das vielleicht schon so verinnerlicht . Weil ich mache das jetzt schon, mit Studium, seit fast 20 Jahren"(87f) "ich gucke halt mal aktuell was liegt an und schustere dann mein eigenes Ding "(134)	-Unterrichten wird als routiniert wahrgenommen -konzipiert Material selbst -entscheidet über Unterrichtsschwerpunkte (Inhalt) selbst	produzierend - autark ohne tiefere fachdidakt. Auseinandersetzung (Alphabet.)
IP4	130 164 142	"ich habe sehr viel recherchiert zur Alphabetisierung für Deutsche. Und da muss ich sagen ist es super schwierig gutes Material zu finden" (130ff) "im Zuge von meinen Kursen ein bisschen recherchiert und bin dann auf dieses Alphamar-Programm gestoßen [...] da habe ich [...] rumgedoktert , um es quasi [...] umzuschustern "(164) "Weil es ist eben nicht damit getan, dass ich den Buchstaben hinlege und sage: bitte mach mal"(142)	-Unterrichten wird als weniger routiniert wahrgenommen -konzipiert Material selbst, greift auf Vorlagen zurück -entscheidet über Unterrichtsschwerpunkte (Inhalt) selbst	reproduzierend - autark grundlegende fachdidakt. Auseinandersetzung (Alphabet.)
IP5	15	"ich fange meistens mit der Wiederholung an [...], einem Gespräch, mit neuen Wörtern bilden wir Sätze"(15ff)	-Unterrichten wird als routiniert wahrgenommen	reproduzierend - autark beginnende fachdi-

	64 138 86	"machen auch phonetische Übungen [...] aber ich mache es eher unbewusst"(64) "[...] die Lernportale, Apps die es gibt"(138f) "Erfahrung ist wichtiger (als Theorie)"(86)	-konzipiert Material selbst, greift auf Vorlagen zurück -entscheidet über Unterrichtsschwerpunkte (Inhalt) selbst	dakt. Auseinandersetzung (Alphabet.)
IP6	74 97 169	"bei allen Büchern, wenn man sie kennenlernt, dann findet man sie super, [...]dann merkt man, die Haken [...] sind, [...] ich denke da hat man [...] Intuition und [...] was man auf Fortbildungen gehört hat"(74) "man geht dem Buch entlang, klar ich habe dann auch schon Hausaufgaben gestellt"(97) "Also das Buchstaben vermitteln und Silben üben und blablabla, und so, das kann man alles "(169ff)	-Unterrichten wird als routiniert wahrgenommen -konzipiert Material nicht grundsätzlich selbst -entscheidet teilweise selbst über Unterrichtsschwerpunkte (Vorgabe Buch)	reproduzierend - autark grundlegende fachdidakt. Auseinandersetzung (Alphabet.)
IP7	32 141 162 165 174 177	"Also es ist ganz vielfältig, abwechslungsreich, was ja auch das Schöne daran ist"(32f) "Also wie gesagt, gibt es ganz viele Dinge zu erzählen. Ich frage dann auch nach Wünschen "(141) "also man muss wissen, was für Material kann ich anwenden "(162f) "das Wichtigste ist das Unterrichtsmaterial"(165) "ich habe Material von mir mitgebracht"(174) "und das man auch mal ein Buch hat, mit dem man arbeiten kann"(177)	-Unterricht wird als vielfältig wahrgenommen -konzipiert Material nicht grundsätzlich selbst -entscheidet teilweise selbst über Unterrichtsschwerpunkte (Vorgabe Buch)	reproduzierend - autark ohne tiefere fachdidakt. Auseinandersetzung (Alphabet.)
IP8	76 100 101 56	"mein pädagogisches Fachwissen habe ich mir irgendwie selber angeeignet. Durch beobachten und ausprobieren"(76f) "und da habe ich gemerkt, dass man da durchaus ansetzen kann pädagogisch"(100) "ja klar, klassische Pädagogikmittel aus der Schule, die sind schwer umsetzbar, glaube ich"(101f) "habe dazu auch quasi Vorbereitungstest gemacht und gebaut aus Material, das wir von den Berufsschulen [...] "(56) "(kein pädagogisches - Vorwissen) ... haben das einfach damit begründet, dass	-Unterrichten wird als noch nicht routiniert wahrgenommen -konzipiert Material nicht grundsätzlich selbst -entscheidet teilweise selbst über Unterrichtsschwerpunkte (Vorgabe Buch)	reproduzierend - autark ohne fachdidakt. Auseinandersetzung (Alphabet.)

	157	ich selbst Sprachen spreche [...] (157)		
--	-----	--	--	--

				K 8
	Unterrichtsverlauf		Wie läuft ein Kurstag ab?	
IP1	20	"sehr strukturiert"(20)	strukturierter themenzentrierter Unterricht:	strukturierter themenzentrierter Unterricht
	23	"wir fangen an mit Sprechen [...] dann werden die Hausaufgaben besprochen, dann arbeiten wir im Kursbuch "(23)	-überwiegend Sprachübungen/ Dialoge -Lesen/ Textarbeit -Abschreiben -Artikulationsübungen	<i>Lesen</i> Schreiben <i>überwiegend Sprechübungen</i>
IP2	10	"ich bereite den Stoff vor, meistens Arbeitsblätter "(10)	strukturierter themenzentrierter Unterricht:	strukturierter themenzentrierter Unterricht
		"Ja, durch schriftliche Arbeitsblätter, die wo sie dann entweder Fragen gestellt kriegen. Und dann beantworten müssen. Oder Lückentexte dann irgendetwas einfügen. Oder vielleicht Multiple choice , wo sie dann etwas ankreuzen, was jetzt zum Beispiel richtig ist"(30ff)	-überwiegend Sprachübungen/ Dialoge -Lesen -Lückentext/ Abschreiben	<i>Lesen</i> Schreiben <i>überwiegend Sprechübungen</i>
	30	mündliche Dialoge "(22) "dann auch Spiele"(23)		
	22	"weil die Teilnehmer eigentlich auch im Wesentlichen erst mal die deutsche Sprache lernen müssen, [...] Orthographie läuft hier noch nicht wirklich mit ein"(41)		
	23	"ich schreibe immer wieder ein paar Sachen auf "(117)		
		"dass sie dann halt aufschreiben, was ich dann halt an die Tafel geschrieben habe. Das Wort"(120f)		
	120	"weil ich glaube, da sind viele Leute dabei, die mit dem Schriftlichen auch große Probleme haben"(126)		
	126	"Wobei ich denke, sie lernen halt auch viel, wenn man Dialoge macht "(109)		
	109	"das sie einfach hören "(114)		
	114			
IP3	20	"ich frage die Teilnehmer ab, was sie brauchen"(20)	teilnehmerorientierter Unterricht:	teilnehmerorientierter Unterricht
	24	"also ich versuche dann in einem bestimmten Bereich zu fördern"(24)	-überwiegend Sprachübungen/ Dialoge -Lesen -wenig Abschreiben -überwiegend Grammatikarbeit	<i>Lesen</i> (wenig) Schreibübung <i>hauptsächlich Grammatikarbeit-überwiegend Sprechübungen</i>
	34	"dass die Deutschkenntnisse allgemein verbessert werden"(34)		
	38	"dass sie auch verstehen , was sie da eigentlich lesen "(38)		
	39	"wenn sie Protokolle erstellen müssen, dass sie auch das hinkriegen"(39)		
	40	" berufliche Inhalte mit reinflechten "(40) " Rechtschreibung ist nicht		

	66	wichtig bei uns,[...] ich sage immer nur, 'wenn es Sie interessiert'"(66) "Gut Unterricht ist ja auch relativ [...]. Aber ein gewisser Aufbau ist schon, dass man einen Einstieg hat. Und dass man was erarbeitet. Und so Gott will, auch einen Abschluss hat. Kommt ab und zu mal vor, dass es so strukturiert vorgeht"(94ff)		
IP4	38 41	"nochmal das komplette Buchstabenalphabet durchgehen "(38) "da vor allem sehr viel Übung notwendig ist, immer wiederholen "(41)	teilnehmerorientierter Unterricht: -Lesen/ Textarbeit -Schreibübungen/ Buchstabeneinführung -kontextbezogenes Sprechen	teilnehmerorientierter Unterricht <i>Lesen</i> Schreibübungen <i>Sprechübungen</i>
IP5	15 16 19 21 30 63	"wir fangen mit der Wiederholung an "(15) "oder mit einem Gespräch zum warm werden, damit sie sprechen können"(16) "das was ich da einführe oder vorbereite, wird erklärt"(19) "und dann wird geübt auf verschiedene Art und Weise"(21) " schreiben bestimmte Sachen"(30) " phonetische Übungen zum Hören "(63)	themenorientierter Unterricht: -Sprachübungen/ Dialoge -Sprechübungen -Schreibübungen/ Abschreiben	themenorientierter Unterricht <i>Lesen</i> (wenig) Schreibübungen <i>Sprechübungen</i>
IP6	97 94 95 169 99 109	"man geht dem Buch entlang"(97) " lesen den Text runter"(94) "manche können gar keinen Buchstaben "(95) "Buchstaben vermitteln und Silben üben "(169) "Hausaufgaben gestellt, wo die was frei über sich schreiben "(99) " Wort abschreiben "(109)	themenorientierter Unterricht: -Sprachübungen/ Wörter/ Dialoge -Lesen/ Textarbeit -Sprechübungen -Schreibübungen/ Buchstabeneinführung	themenorientierter Unterricht <i>Lesen</i> (wenig) Schreibübungen <i>Sprechübungen</i>
IP7	141 15 145 146 177	"ich frage dann auch nach Wünschen "(141) "da muss man dann manchmal ganz flexibel sein"(15) "der eine möchte Konjunktionen oder Hauptsätze und Nebensätze "(145) "der andere was anderes "(146) "dass man auch mal ein Buch hat,[...]"(177)	teilnehmerorientierter Unterricht: -überwiegend Grammatikarbeit -Textarbeit	teilnehmerorientierter Unterricht <i>Grammatikarbeit</i> Sprechübungen
IP8	51 53 144 160	"Ich schreibe sehr viel mit ihnen "(51) "habe ich Prüfungsvorbereitung gemacht"(53) " Phonetikübungen [machen] und Übersichten [drucken]"(144) "Ich benutze natürlich Lehrbücher "(160)	themenorientierter Unterricht: -Lesen/ Textarbeit -Sprachübungen/ Dialoge -Sprechübungen	themenorientierter Unterricht <i>Schreibübungen</i> Grammatikarbeit <i>Sprechübungen</i>

	13	"Das heißt man hat schon einen kompletten Plan und sagt, das macht man [...] da muss man dann manchmal ganz flexibel sein. Das heißt man kann nie seinen Plan, den man vielleicht mit hat auch immer durchsetzen" (13ff)		<i>gen</i>
--	----	--	--	------------

			K 9
Tätigkeitsfeld - Vorbereitung			
IP1	23	"mit dem Kursbuch "(23) "[...] und dann vereinfache ich das . Also ich habe jetzt beispielsweise von unserer Stadt den Busnetzplan mir angeschaut. Und den habe ich auch nicht 1:1 genommen. Sondern ich habe die wichtigen Linien, die wichtigen Buslinien, die für den Kurs wichtigen Buslinien, rausgegriffen"(57ff)	<i>Arbeitsmaterial aus Lehrbüchern oder Material aus dem Alltag: 'vereinfachen'</i> <i>- mit / aus Kursbuchmaterial-</i>
	57		
IP2		"[...] differenzierten Unterricht machen, dass man die irgendwie alle mit einbeziehen kann. Und das bereite ich mit Arbeitsblättern vor , gestalte dann halt bestimmte Themenbereiche [...]"(15ff) "Oder dann auch Spiele , wo die Teilnehmer dann irgendwelche Aufgaben im Spiel haben"(23f) "Ja, durch schriftliche Arbeitsblätter , die wo sie dann entweder Fragen gestellt kriegen. Und dann beantworten müssen. Oder Lückentexte dann irgendetwas einfügen. Oder vielleicht Multiple choice, wo sie dann etwas ankreuzen, was jetzt zum Beispiel richtig ist. Oder so" (32ff)	<i>Erstellen / Zusammenstellen von Arbeitsblättern</i> <i>- Textverständnisfragen, Lückentexte, Multiple choice, Spiele</i> <i>- aus eigenen Materialfundus- -Recherche-</i>
	15		
	23		
	32		
IP3		"[...] ich gehe immer auf das ein, was sich serviert kriegt, sozusagen. Oder die fragen mich dann irgendwelche Sachen. Irgendwelche Wörter und dann denke ich, da könnte man das und das Thema draus schustern . [...] was weiß ich: Verben, dann kommen wir drauf, dass es Verben gibt, die trennbar sind"(69ff) "die fragen mich dann irgendwelche Sachen. Irgendwelche Wörter"(70ff) "Ja, also gewisse Dinge hätte oder könnte man da schon einfließen lassen. Aber wie gesagt, in meinem Alltag sieht das so aus, dass ich nicht so viele Bücher und Ordner jetzt blättern kann und mal gucken, wie war das jetzt nochmal. Sondern ich gucke halt mal aktuell was liegt an. Und schustere dann mein eigenes Ding "(130ff)	<i>Erstellen / Zusammenstellen von Arbeitsmaterial</i> <i>-aus eigenen Materialfundus -Recherche-</i>
	69		
	70		
	130		
IP4		"[...] ich muss sagen, ich habe sehr viel recherchiert zur Alphabetisierung für Deutsche. Und da muss ich sagen ist es super schwierig gutes Material zu finden. Auch	<i>Zusammenstellen von Arbeitsmaterial</i>

	130 138 24 73	<p>wissenschaftliche Bücher. Ich habe schon an der Hochschulbücherei schon gekuckt. Da gibt es recht wenig, muss ich sagen" (130ff)</p> <p>"[...] Und ich da teilweise auch ein bisschen die Befürchtung habe, dass also ich weiß, dass ich sehr bemüht bin in meinem Job und ich denke, dass es einige gibt, die sich da nicht so reinknien"(138ff)</p> <p>"Die [Teilnehmer] sind eigentlich sehr unterschiedlich. Ich versuche mit jedem Teilnehmer persönlich zu vereinbaren wo er hin möchte. Und dann kucke ich, dass ich das eben durch individuelle Förderung erreichen dann kann"(24ff)</p> <p>"[...] ich plane ständig um, dann möchte der eine doch vielleicht noch etwas anderes üben [...]"(73f)</p>	- aus eigenen Materialfundus- -Recherche-	
IP5	97 138	<p>"Ich setze mir als Lehrx Ziele, z.B. dass sie Sätze bauen können. Dass sie richtig damit was fragen können, je nachdem, wer das ist. Dass sie richtig im Beruf kommunizieren können"(97ff)</p> <p>"z.B. die Lernportale. Oder andere Apps, die es gibt"(138f)</p>	<p>Zusammenstellen von Arbeitsmaterial</p> <p>- mit / aus Kursbuchmaterial - aus eigenen Materialfundus- -Recherche-</p>	
IP6	59 71	<p>"Ich habe das A-Z"(59)</p> <p>"wo das Buch nun gut ist und wo ich es abändere. Ich denke da hat man dann erstens seine eigene Intuition"(71)</p>	<p>Zusammenstellen von Arbeitsmaterial</p> <p>-mit/ aus Kursbuchmaterial - aus eigenen Materialfundus-</p>	
IP7	11 17 137	<p>"Das heißt man bereitet vor, hat schon die Teilnehmer im Kopf und plötzlich kommt alles doch ganz anders.[...]"(11f)</p> <p>"Das heißt man hat schon einen kompletten Plan und sagt, das macht man, [...]da muss man dann manchmal ganz flexibel sein. Das heißt man kann nie seinen Plan, den man vielleicht mit hat auch immer durchsetzen"(17ff)</p> <p>"Also ich versuche jetzt schon auf jeden einzugehen. Es gibt ja Gruppen, da habe ich die Teilnehmer schon lange. Und ich kenne so von jedem Einzelnen so die Stärken und Schwächen. Und plane das dann auch ein. Und frage dann auch nach Wünschen. Die äußern die dann auch und sagen: oh, ich habe ein Problem damit. Kannst du mir da helfen. Oder ich verstehe das nicht"(137ff)</p> <p>"Der Eine möchte Konjunktionen oder Hauptsätze und Nebensätze</p>	<p>Zusammenstellen von Arbeitsmaterial</p> <p>-mit/ aus Kursbuchmaterial - aus eigenen Materialfundus-</p>	

	145 177	üben"(145) "dass man auch mal ein Buch hat, mit dem man arbeitet"(177)		
IP8	53	"Gerade in den letzten Wochen, habe ich viel Prüfungsvorbereitung gemacht. Für die Berufsschule. Habe dazu auch quasi Vorberei- tungstests gemacht und gebaut aus Material, das wir haben, von den Berufsschulen für 'xxx', und auch aus Lehrbüchern für 'xxx' und 'xxx'"(53ff)	<i>Zusammenstellen von Arbeitsmate- rial</i> <i>-mit/ aus Kursbuchmaterial</i> <i>- Recherche-</i>	

				K 10
	Tätigkeitsfeld - Diagnostik		Wie diagnostizieren Sie?	
IP1	125	"ich habe die Möglichkeit, wenn sie eine Aufgabe machen zu schauen "(125)	-Beobachten bei der Aufgabenbearbeitung	Beobachten im Unterricht
	129	"ich habe die Möglichkeit der Hausaufgaben"(129)	-Beurteilen von Hausaufgaben	<i>Test</i>
	154	"hat jetzt einen A1-Test gemacht"(154)	-Test	
	159	"also ich kucke halt , dass ich zum Beispiel schon überlege , woran liegt es, dass irgendwas nicht funktioniert"(159)	-'kein Diagnoseinstrument'	
			-'kein schriftliches Fixieren der Beobachtungen'	
IP2	63	"in den ersten [...] Stunden stellt man fest , ob die schon bisschen Wortschatz haben"(63)	-Beobachten bei der Aufgabenbearbeitung (differenzierte Aufgaben)	Beobachten im Unterricht
	64	"ob sie mehr oder minder bei Null anfangen"(64)	-Nachfragen	<i>Nachfragen beim Teilnehmer</i>
	69	"bei jeder Übung frage ich dann nach: Haben sie verstanden? "(69)	-'kein Diagnoseinstrument'	
	74	"[...]differenziere ich ja schon mit meinem Arbeitsmaterial. [...] das man die verschiedenen Niveaus dann schon bedient"(74)	-'kein schriftliches Fixieren der Beobachtungen'	
	76	"[...]ich mache das ja schon viele Jahre. Da kriegt man auch schon eine gewisse Erfahrung "(76)		
	83	"so quasi einen Eingangstest mache ich nicht [...]das setzt sie dann ein bisschen runter, wenn sie dann sehen in der Gruppe, die sind jetzt ganz unten"(83)		
IP3	52	"Diagnostik ist für mich kein Thema"(52)	-'kein Diagnoseinstrument'	Beobachten
	53	"ich sehe, dass in bestimmten Bereichen Probleme sind "(53)	-'kein schriftliches Fixieren der Beobachtungen'	
	59	"Na ja, Diagnostizieren und Fördern ist eigentlich ähnlich. Aber ich habe jetzt keinen Diagnosebogen. Oder irgendwie so was habe ich noch nicht erstellt. Das könnte man ja auch machen. Dass man für jeden Bereich: Lesen, Grammatik, Rechtschreiben, oder so, na gut Rechtschreibung ist ohnehin nicht so wichtig bei uns. Wir haben andere Probleme. Ich sage immer nur, 'wenn es Sie interessiert'"(59ff)		
IP4	107	" Diagnostik ist sehr wichtig "(107)	-Beobachten bei der Aufgabenbearbeitung	Beobachten
	109	"man kann nicht einfach ins Blaue unterrichten"(109)	-Beurteilen von Hausaufgaben	<i>Abgleichung mit erwartet Teilkompetenzen</i>
		"für meine Unterrichtsplanung [...], dass ich weiß wo steht der Teilnehmer, wo will der hin und	-Beurteilen auf Grund der Fortschritte	
			-'kein Diagnoseinstrument'	
			-'kein schriftliches Fixieren der	

	122	wie kann ich das erreichen. Und dafür ist Diagnostik unerlässlich"(122)	Beobachtungen'	
	124	"ich habe kein wissenschaftliches Diagnoseinstrument eingesetzt . Da habe ich es nach eigenem Gutdünken versucht" (124f)		
IP5	92	"also generell habe ich immer ein Ziel vor Augen, wenn nicht für die Gruppe, dann für den einzelnen Teilnehmer"(92)	-Beobachten bei der Aufgabenbearbeitung	Beobachten
	95	"letztendlich eine Prüfung"(95)	-Beurteilen von Hausaufgaben	<i>Test</i>
	101	"ich setze mir als Lehrx Ziele [...]und dann sehe ich es einfach an den Fortschritten "(101)	-Beurteilen auf Grund der Fortschritte	
	104	"gut schriftlich diagnostiziere ich auch, indem ich Tests mache"(104)	-'kein Diagnoseinstrument'	
	109	"sonst erkenne ich es einfach selber, ob sie Fortschritte machen [...]anhand von Unterricht und von Materialien [...]"(109)		
IP6	76	"bei Pro-Grundbildung haben wir Material bekommen"(76)	-Beobachten bei der Aufgabenbearbeitung	Beobachten
	82	"[...] aber für die [deutschen Teilnehmer] brauchte ich keine Diagnostik mehr, die habe ich ja schon gekannt, über [...] viele Jahre"(82)	-Beurteilen von Hausaufgaben	
	88	"in Alpha-Integrationskursen eine Diagnostik zu machen mit Lesen und Schreiben, ist dann von der Sprache her schwierig - die lassen sich ja dann für die Ausländischen nicht anwenden"(88ff)	-Beurteilen auf Grund der Fortschritte	
	96	"aber dann kriegt man ziemlich schnell mit [...]die einen lesen den Text runter, die anderen können gar keinen Buchstaben. Also kriegt man es einfach durch den Unterricht mit "(96)	-'kein Diagnoseinstrument'	
	109	"[...] dass ich während dem Unterricht kucken kann. Was machen sie. Wie schreiben sie. Und wie lange brauchen sie, um was zu schreiben. Und wie oft kucken sie ins Buch, wenn sie ein Wort abschreiben"(109)		
IP7	120	" sieht man dann recht schnell bei der Aufgabenbewältigung , einfach so im Unterricht [...] wo hat derjenige dann Probleme. Und wo ist der stark"(120)	-Beobachten bei der Aufgabenbearbeitung	Beobachten
	121	"direkt Diagnosetest oder so habe ich jetzt noch nicht durchgeführt"(121)	-Beurteilen von Hausaufgaben	
			-'kein Diagnoseinstrument'	

	124	"ich höre es ja schon beim Formulieren "(124)		
	129	"also durch das Hören und durch das was die dann auch schreiben . Da sehe ich das dann am Deutlichsten" (129)		
IP8	105	"damit tue ich mir schwer"(105)	-Beobachten bei der Aufgabenbearbeitung / Was kann der?	keine Diagnostik
	109	"es ist einfach extrem schwierig, ausländische Bildungsabschlüsse wirklich zu übertragen"(109)	-'kein Diagnoseinstrument'	
	111	"am Anfang war es für mich kaum möglich genau zu sagen, wo soll ich die überhaupt einstufen"(111)		
	162	"Und nach jeder Woche überlege ich, wo gab es Probleme, wo hatten sie Schwierigkeiten. Und für die drauffolgende Woche fokussier ich mich dann nur da drauf. Bis das einigermaßen funktioniert. Und dann mache ich meistens weiter im Programm wie es das Lehrbuch vorschlägt"(162ff)		

			K 11
Tätigkeitsfeld - Sprach- und Schriftsprachförderung			
IP1	23	"wir fangen an mit Sprechen [...] dann werden die Hausaufgaben besprochen, dann arbeiten wir im Kursbuch "(23) "es muss alles kontextbezogen sein. Alles auf Alltagssituationen [...] weil sonst funktioniert der Spracherwerb nicht und der Schriftspracherwerb nicht"(34)	-Kontextbezogene Sprechübungen -Schreibübungen aus dem Übungsbuch
	34	"da muss ich wissen, dass ich viel nicht voraussetzen kann"(38)	
	38	"[...] und dann vereinfache ich [...]"(57)	
	57	"also Entschuldigungen selber schreiben, [...] Formulare ausfüllen"(74)	
	74	"natürlich müssen die primären Analphabeten erst mal überhaupt lernen diese Zuordnung Graphem-Phonem [...] und dieses Lesen, also Synthese"(117)	
	117	"beim Satzbau besteht ja keinerlei Vorwissen, dass ein Satz eine Struktur hat"(110)	
	110	"funktionale Analphabeten, die wissen schon, dass ein Satz eine Struktur hat"(113)	
	113	"[...] eigenständig, selbstständig etwas weiter zuarbeiten: ist schwierig. Unterschiedliche Aufgaben zu machen, die eine Gruppe macht die Aufgaben, die andere macht die Aufgabe: ist schwierig. Weil alles im Gleichschritt sein muss, das ist sehr tief in den Leuten verankert"(241ff)	
	241		
	241		
IP2	10	"ich bereite den Stoff vor, meistens Arbeitsblätter"(10) "ich versuche je nach Bildungsstand und Deutschkenntnisstand das zu gestalten"(11)	-themenbezogene Arbeitsblätter -Sprachförderung innerhalb von Gruppen
	11	"dass man die irgendwie alle mit einbeziehen kann"(16)	
	16	"wir machen dann "Grammatik basiert"(30)	
	30	" mündliche Dialoge "(22)	
	22	" dann auch Spiele "(23)	
	23	"Nenne fünf Dinge, die du in deinem letzten Urlaub gemacht hast. Solche Sachen. [...] Grammatik basiert"(29)	
	29	" Lückentexte dann irgendwas einfügen"(34)	
	34	"vielleicht Multiple choice "(35)	
	35	"weil die Teilnehmer eigentlich	

	41 126 47 72 117 121	<p>auch im Wesentlichen erst mal die deutsche Sprache lernen müssen, [...]Orthographie läuft hier noch nicht wirklich mit ein"(41)</p> <p>"weil ich glaube, da sind viele Leute dabei, die mit dem Schriftlichen auch große Probleme haben"(126)</p> <p>"Wenn wir Lesetexte durchgehen, dass man dann halt sagt: das wird so und so ausgesprochen"(47)</p> <p>"wenn mich dann einer mit großen Augen ankuckt, dann hake ich dann nochmal nach und versuche es ihm nochmal zu erklären"(72)</p> <p>"man schreibt immer wieder ein paar Sachen auf"(117)</p> <p>"dass sie dann halt aufschreiben, was ich dann halt an die Tafel geschrieben habe. Das Wort"(121)</p>		
IP3	20 25 27 34 38 39 40 66 69 76 77 158	<p>"ich frage die Teilnehmer ab, was sie brauchen"(20)</p> <p>"also ich versuche dann in einem bestimmten Bereich zu fördern. Grammatik, dass sie am Satzbau ein bisschen arbeiten"(25)</p> <p>"und natürlich Wortschatz ist ein großes Thema"(27)</p> <p>"dass die Deutschkenntnisse allgemein verbessert werden" (34)</p> <p>"dass sie auch verstehen, was sie da eigentlich lesen"(38)</p> <p>"wenn sie Protokolle erstellen müssen, dass sie auch das hinkriegen"(39)</p> <p>"berufliche Inhalte mit reinflechten"(40)</p> <p>"Rechtschreibung ist nicht wichtig bei uns,[...]ich sage immer nur, wenn es sie interessiert"(66)</p> <p>"also Förder / also wie einen Plan habe ich jetzt auch nicht. Ich gehe immer auf das ein, was ich serviert kriege"(69)</p> <p>"und dann übt man eben den Bereich"(76)</p> <p>"Also immer gerade das was kommt wird halt geübt"(77)</p> <p>"also ich hab schon mal eine Analphabetin im Kurs gehabt und habe es dann versucht mit meinem Grundschulwissen der dann ein bisschen Lesen und Schreiben beizubringen"(158)</p>	<p>-themenorientierte Arbeitsblätter</p> <p>-nach Wunsch der Teilnehmer</p>	
IP4	27	<p>"dann kucke ich, dass ich das eben durch individuelle Förderung erreichen kann"(27)</p> <p>"das Grundziel ist eben immer entweder Lesen und Schreiben zu lernen oder [...] die Verbesserung</p>	<p>-individuelle Förderung mit beharrlicher Wiederholung</p>	

	29 38 41 43	der deutschen Sprache"(29) "nochmal das komplette Buchsta- benalphabet durchgehen"(38) "da vor allem sehr viel Übung notwendig ist, immer wiederho- len "(41) "dass eben das Wissen was man schon hat gefestigt wird"(43)		
IP5	15 16 19 21 24 30 35 41 53 59 66 97	"wir fangen mit der Wiederholung an"(15) "oder mit einem Gespräch zum warm werden, damit sie sprechen können"(16) "das was ich da einführe oder vorbereite, wird erklärt "(19) "und dann wird geübt auf ver- schiedene Art und Weise"(21) "wichtig ist, damit sie generell kommunizieren können"(24) "und natürlich auch schreiben, bestimmte Sachen , genauso"(30) "es fällt glaube ich leichter zu sprechen [...] und schwerer das zu schreiben"(35) " manchmal lesen sie auch ein bisschen auswendig "(41) "sie lesen auf jeden Fall sehr lang- sam und stockend. Aber ich wie- derhole einfach das richtige Wort und dann klappt das bes- ser "(53) "diese Morpheme, diese Silbenbil- dung, das alles [...] mache ich unbewusst, nach Gefühl"(59) "Ich höre es, dass sie es schlecht aussprechen. Oder nicht ausspre- chen können. Und dann betone ich das Wort. So funktioniert das bei mir"(66f). "Ich setze mir als Lehrere Ziele, z.B. dass sie Sätze bauen können. Dass sie richtig damit was fragen können, je nachdem, wer das ist. Dass sie richtig im Beruf kommu- nizieren können"(97ff)	-Gruppenarbeit mit beharrlicher Wiederholung -themenorientierte Arbeitsblätter	
IP6	97 61 75 103	"man geht dem Buch entlang "(97) "mit den Primären, da macht man dann die übersimplen Sachen"(61) "wo ich das Buch dann abändere, ich denke da hat man dann erstens seine eigene Intuition [...] und dann hält alles was man auf Fortbildun- gen gehört hat. Was hält so da ist, dass kriegt man so gar nicht mehr auseinander"(75) "klar ich habe dann schon Hau- saufgaben gestellt [...] wobei, die die es nicht können, lassen es von ihren Kindern schreiben"(103)	-Kontextbezogene Sprechübungen -Schreibübungen aus dem Übungs- buch -individuelle Förderung	

IP7	15	"da muss man dann manchmal ganz flexibel sein"(15)	-Schreibübungen nach Wunsch der Teilnehmer	
	31	"die kommen dann auch mit [...] mit Schriftstücken oder so"(31)		
	137	"ich versuche jetzt schon auf jeden einzugehen "(137)		
	141	"ich frage dann auch nach Wünschen "(141)		
	145	"der eine möchte Konjunktionen oder Hauptsätze und Nebensätze"(145)		
	146	"der andere was anderes"(146)		
	165	"das wichtigste ist das Unterrichtsmaterial"(165)		
	177	"dass man auch mal ein Buch hat, mit dem man arbeiten kann"(177)		
IP8	51	"Ich schreibe sehr viel mit ihnen "(51)	-teilnehmerorientierte kontextbezogene Schreibübungen	
	34	"ich arbeite sehr viel mit Bildern "(34)		
	53	"habe ich Prüfungsvorbereitung gemacht"(53)		
	70	"ich bin überzeugt, dass man nur dann wirklich die gesprochene Sprache beherrschen kann, wenn man auch die schriftliche kann"(70)		
	72	"es bringt nichts [...] dass man eine Idee davon hat, wie es geschrieben wird, weil man es nur hört"(72)		
	94	"Jetzt immerhin habe ich es geschafft ihnen manchmal zu helfen mit solchen Sachen, wie Behördenfragen und Formularen, usw., wo sie dann überhaupt nicht weiterkommen. [...] aber wenn sie einen Brief von Behörden bekommen und sie wissen das nicht was drin steht, dann schmeißen sie den weg. Und da habe ich gemerkt, dass man da durchaus ansetzen kann pädagogisch"(94ff)		
	144	"Phonetikübungen [machen] und Übersichten [drucken] "(144)		
	160	"Ich benutze natürlich Lehrbücher "(160)		

				K 12
Weiter- und Fortbildung der Lehrenden				
IP1	86 92 179	<p>"natürlich ist theoretisches Wissen [...] sehr wichtig. Oder auch Voraussetzung für den Erfolg"(86)</p> <p>"ein grundlegendes Wissen über Spracherwerb. Schriftspracherwerb muss da sein"(92)</p> <p>"eine Weiterbildung für mich, [...] dass ich erst praktische Erfahrung habe und das dann theoretisch sozusagen noch untermauere. Also ich brauche immer den Vergleich Praxis-Theorie"(179)</p>	<p>theoretisches Basiswissen ist notwendig, aber praktische Erfahrung ist notwendig zum Vergleich</p> <p>praktische Erfahrung steht vor dem theoretischen Wissen</p> <p>Weiterbildung wichtig nur in Bezug auf Praxistauglichkeit</p>	
IP2	56 97 100	<p>"ich denke schon, dass einem das zu Nutze ist, wenn man ein bisschen theoretisches Grundwissen dazu hat"(56)</p> <p>"[...]na also didaktische Ansätze [...] die Einstufung, das wäre vielleicht nicht schlecht, wenn man da bessere Möglichkeiten in der Hand hätte"(97)</p> <p>"also im Schriftspracherwerb [...] wüsste ich eigentlich jetzt gar nicht"(100)</p>	<p>theoretisches Grundwissen nützlich in Bezug auf didaktisches Fachwissen</p> <p>Weiterbildung interessant in Bezug auf Methoden,</p>	
IP3	92 85 87 112 123 126	<p>"ich denke schon, es ist gut wenn man ein Vorwissen hat"(92)</p> <p>"also ich war immer an Grammatik sehr interessiert [...] deswegen ist das Thema Grammatik für mich total vertraut, das habe ich aber nicht an der PH gelernt"(85)</p> <p>"gut bei mir ist das vielleicht schon so verinnerlicht"(87)</p> <p>"Und die Letzte, diese [...], na ich weiß schon gar nicht mehr [...], nein die hat überhaupt nichts gebracht. Also auch für meine Teilnehmer nicht"(112)</p> <p>"[Weiterbildung: Thema Alphabetisierung] fand ich eigentlich hilfreich"(123)</p> <p>"mittlerweile benutze ich die aber auch nicht mehr. Weil es ist irgendwie ganz weit hinten in meinem Regal verschwunden, der Ordner"(126)</p> <p>"In meinem Alltag sieht das so aus, dass ich nicht so viele Bücher und Ordner blättern kann und mal gucken, wie war das jetzt nochmal. Sondern ich gucke halt mal aktuell was liegt an und schustere dann mein eigenes</p>	<p>theoretisches Wissen, das man bereits mitbringt aus eigener Schulzeit</p> <p>Weiterbildung nicht notwendig, jedoch interessant</p> <p>Weiterbildung nur interessant, wenn handlungsorientiert (Spiele....)</p>	

	134	Ding"(134)		
IP4	54 76 87 158	"dadurch, dass ich jetzt frisch mit dem Studium fertig bin, bin ich da auch noch voll in der Thematik drin"(54) "die Theorie ist wichtig "(76) "da musste ich mich sehr viel einlesen"(87) "da es eben wenig Material gibt, wäre es für mich auch wichtig eine Schulung zu kriegen"(158)	theoretisches Wissen unumgänglich für die Lehrtätigkeit Weiterbildung erwünscht besonders in Alphabetisierungsarbeit: Teilnehmer Methoden, Diagnostik, Materialien	
IP5	72 87 86 121 129 133 138	"Methodik ist wichtig [...] das geht ohne Vorwissen nicht"(72) "ich kann mir keinen Unterricht ohne theoretisches Vorwissen vorstellen"(87) "[...] Erfahrung ist aber auch noch wichtig"(86) "ich habe mir von der Weiterbildung sehr viel erwartet, weil ich eben immer wieder Analphabeten in meinen Kursen habe [...] ich wollte wissen, wie man die führt"(121) "ich halte von Weiterbildung [...] sehr viel"(129) "man kann etwas umsetzen, in diesem Fall lernt man etwas über die Zielgruppe"(133) "umsetzen kann, [...] z.B. die Lernportale, oder andere Apps, die es gibt u.s.w."(138f)	theoretische Vorwissen wichtig in Bezug auf pädagogische Handlungsfähigkeit Weiterbildung interessant in Alphabetisierungsarbeit: Teilnehmer Methoden, Diagnostik, Materialien	
IP6	112 141 119 190	"ich habe immer etwas mitgenommen"(112) "da war ich bei "Qualifizierter Alphabetisieren [...]da waren sehr engagierte Leute [...] das war total spannend"(141) "um einen Kurs zu leiten brauche ich keine Weiterbildung"(119) "wenn ich nichts gelernt habe über Alphabetisierung und über die Hürden und Schwierigkeiten, die die Leute haben [...] man braucht die Fortbildung, das ist doch klar"(190)	theoretisches Wissen unumgänglich für die Lehrtätigkeit theoretische Vorwissen wichtig in Bezug auf Schriftspracherwerb bei Erwachsenen Weiterbildung erwünscht besonders in Alphabetisierungsarbeit: Teilnehmer Methoden, Diagnostik, Materialien	
IP7	95	" ohne Vorkenntnisse [...]ich glaube nicht [...] die Leute wollen ja Begründungen haben, auch grammatikalische. Da reicht es dann nicht zu sagen: ja das ist so. Die wollen dann schon auch oft wissen, ja wieso? [...] warum ist das so? Und da braucht man einfach das Fachwissen"(95)	Fachwissen notwendig Weiterbildung: kein Fachwissen, Methodik, Arbeitsmaterial, Spiele...	
IP8	122	[Fortbildung]"würde ich gerne in Anspruch nehmen, wenn ich die Möglichkeit hätte"(122)	theoretische Vorwissen nicht notwendig Weiterbildung interessant	

				K 13
Erwartungen an eine Weiter- und Fortbildung				
IP1	184	"Der Theorie-Praxis-Bezug müsste da sein"(184)	-Theorie-Praxis-Bezug "Rezepte" "Katalog"	
	209	"Was man für Erfahrungen im Alphakurs machen kann"(209)		
		"[...]job es so einen Katalog, so einen Frage-Katalog geben würde oder so einen Diagnose-Katalog [...] typische Probleme, die auftauchen im Alphakurs und dann Hinweise woran es liegen könnte, mit Literaturverweis"(191)		
	191	" Diagnostik und Förderung sollte praktisch eine Einheit sein"(205)		
	205	"Was sind die Hintergründe "(212)		
	212	"Wo gibt es Fördermöglichkeiten "(213)		
	213			
IP2	98	" Didaktische Ansätze [...] die Einstufung"(98)	-Didaktische Ansätze -Diagnostik	
IP3	102	"Wie man das Ganz spielerisch angeht "(102)	-handlungsorientiert unterrichten (Spiele) -"Rezepte" -Umgang mit erwachsenen Analphabeten	
		"Vielleicht auch, dass man Übungsmaterial mehr zur Verfügung hat, dass man weiß wo man gucken kann"(105)		
	105	"Und dann weiß man, man hat eine Fortbildung gemacht, hat einen fetten Ordner und da ist dann alles drin "(109)		
	109	"oder man weiß dann die einschlägigen Adressen "(110)		
	110	"Theorie sollte in der Weiterbildung vorhanden sein [...] wie macht man das mit Erwachsenen "(155)		
	155			
IP4	151	" wie geht man quasi mit der Scham um , die man da doch verspürt"(151)	-Fachwissen bezüglich Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen	
	153	"auch Hintergründe sind wichtig"(153)		
		"wie kann ich denn Material [...] kriegen"(159)		
	159			
IP5	123	"Welche Probleme haben die Analphabeten "(123)	-Fachwissen bezüglich Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen	
	124	"Wie sie denken "(124)		
	125	"Wo das Problem liegt"(125)		
		"Wie man sie unterrichtet "(136)		
	136			
IP6	144	" Wie es zum funktionalen Analphabetismus kommt "(144)	-Fachwissen bezüglich Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen	
	154	" Fehler vermeiden "(154)		
		" Methoden, Material, Diagnostik, Differenzierung, Motivation "(163)		
	163			

	168	"Von der Lesefähigkeit zur Lesefertigkeit [...] schneller flüssiger, leichter Lesen"(168)		
IP7	162 180	"Was für Material kann ich anwenden"(162) "Irgendwas mit Methoden, Methodik [...] Fachwissenschaftlich jetzt nicht"(180)	-Methodik, Material -"kein Fachwissen"	
IP8	148 119	"[...]wie strukturiert aufbauen . Das hätte schon geholfen"(148) "da bin ich über jede Hilfestellung dankbar "(119)	-Fachwissen bezüglich Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen	

Anhang 2 - Transkriptionen der Interviews

Die Transkriptionen der Interviews sind nach folgendem Schema aufgebaut:

Interviewbezeichnung	→	o Interview P1	
Kursivschrift: Fragen des Interviewers	→	<i>'xxx' es wäre schön, wenn Sie sich ganz kurz vorstellen und eventuell über Ihren beruflichen Werdegang ganz kurz etwas erzählen. Was hat Sie zur Alphabetisierungsarbeit geführt?</i>	
Normalschrift: Aussagen der Interviewten	→	Gut, also von meiner Grundausbildung.	1
		Ich habe Sonderpädagogik studiert.	2
		Und ich bin im 'xxx' angestellt in verschiedenen Maßnahmen.	3
		Und seit einiger Zeit in Deutschkursen, in Integrationskursen.	4
		Und vor drei Jahren habe ich diese Schulung gemacht, für Lehrkräfte in Integrati-	5
		,	,
			Zeilennummer

Kurzcode: z.B. ***IP1*** (Interview: Person 1)

Transkription: Kursivschrift: Interviewende Person
Normalschrift: Interviewte Person

Anonymisierung: Personennamen 'xxx'
Institutionen / Arbeitgeber 'xxx'
(Berufs-)Bezeichnungen x; z.B. Dozentx

○ Interview P1	
<i>'xxx' es wäre schön, wenn Sie sich ganz kurz vorstellen und eventuell über Ihren beruflichen Werdegang ganz kurz etwas erzählen. Was hat Sie zur Alphabetisierungsarbeit geführt?</i>	
Gut, also von meiner Grundausbildung.	1
Ich habe Sonderpädagogik studiert.	2
Und ich bin im 'xxx' angestellt in verschiedenen Maßnahmen.	3
Und seit einiger Zeit in Deutschkursen, in Integrationskursen.	4
Und vor drei Jahren habe ich diese Schulung gemacht, für Lehrkräfte in Integrationskursen.	5
Und letztes Frühjahr habe ich die Schulung für Alphabetisierung gemacht.	6
Und hergeführt hat /	7
Also wie ich zur Alphabetisierung gekommen bin.	8
Wir haben hier im Haus einen Alphabetisierungskurs gehabt und wir haben ihn immer noch.	9
Und dort war ich als Vertretung eingesetzt.	10
Und jetzt bin ich auch wieder als Vertretung eingesetzt.	11
Und auf Grund meines Sonderpädagogik-Studiums habe ich da schon, wie sagt man da, (...) natürlich schon ein großes Interesse dran.	12
	13
<i>Wie sieht Ihr Alltag in den Alphabetisierungskursen aus?</i>	
Also wie gesagt, ich habe jetzt noch keinen eigenen Kurs.	14
Ich bin jetzt noch die Krankenvertretung meinx Kollegx.	15
Und ich habe die Struktur von 'xxx' übernommen.	16
'xxx' ist sehr /	17
also immer sehr strukturiert, also das heißt wir fangen an mit Sprechen.	18
Also Dialoge sprechen, Alltagsgespräche führen.	19
Dann werden die Hausaufgaben besprochen.	20
Und dann arbeiten wir mit dem Kursbuch.	21
	22
<i>Welche Ziele verfolgen Sie im Unterricht?</i>	
Das Ziel ist eine /	23
diese Prüfung, diesen Deutstest für Zuwanderer zu machen.	24
Wobei wir natürlich wissen, dass wir wahrscheinlich eher das A2-Niveau	25
	26

anstreben, (.) als das B1-Niveau.	27
Das müssen wir besprechen, noch.	28
<i>Welche Zusammenhänge sehen Sie zwischen Spracherwerb und Schriftspracherwerb?</i>	
Die Zusammenhänge? (...)	29
Also es ist alles kontextbezogen.	30
Es muss alles kontextbezogen sein.	31
Alles auf Alltagssituationen oder auf bekannte Situationen bezogen.	32
(.) Weil ja sonst funktioniert der Spracherwerb nicht und der Schriftspracherwerb nicht.	33
	34
<i>Was heißt das für Ihre eigene Sprachkompetenz als pädagogische Fachkraft? Heißt das Sie brauchen Wissen z.B. über phonologische Bewusstheit oder Fremdsprachenkenntnisse oder (...)? Was stellen Sie für Ansprüche an sich?</i>	
Also ich muss wissen /	35
Also ich bin jetzt in einem Kurs für /	36
in dem Kurs sind primäre Analphabetinnen.	37
Und da muss ich wissen, dass ich viel nicht voraussetzen kann, z. B.	38
Tabellenlesen. Also wir haben jetzt /	39
wir gehen nach dem Lehrwerk hier, da gibt es das Thema Mobilität, es geht	40
darum Fahrpläne zu verstehen /	41
über Fahrpläne zu sprechen	42
Oder es geht darum sich einen Bus rauszusuchen, über Fahrpläne zu sprechen,	43
miteinander Dialoge zu führen, oder eine Zugfahrkarte kaufen.	44
So, da gibt es dann /	45
wird es dann aufgebaut an Hand eines Fahrplans.	46
Oder an Hand eines Netzplans.	47
Ja?	48
Busnetzplans, Liniennetzplans.	49
Diese grafische Darstellung kann man bei /	50
kann ich in meiner Gruppe nicht voraussetzen.	51
Das heißt, was mache ich?	52
Ich muss darüber Bescheid wissen, dass wenn jetzt in dem Buch also ein sehr	53
komplizierter Netzplan ist, von einer Großstadt, möglicher Weise noch.	54
Dass die erstmal diese grafische Darstellung nicht kennen.	55

Und das sie sehr viel zu tun haben alles im Einzelnen zu lesen.	56
Und dann vereinfache ich das.	57
Also ich habe jetzt beispielsweise von unserer Stadt den Busnetzplan mir angeschaut.	58 59
Und den habe ich auch nicht 1:1 genommen.	60
Sondern ich habe die wichtigen Linien, die wichtigen Buslinien, die für den Kurs wichtigen Buslinien, rausgegriffen.	61 62
Und an Hand dessen haben wir den Dialog eingeübt: Wie komme ich von der Schule zum Krankenhaus?	63 64
Mit Umsteigen und so.	65
<i>Mündlich?</i>	
Mündlich, ja klar.	66
<i>Der schriftliche Teil läuft dann über das Handbuch oder das Kursbuch?</i>	
Also natürlich machen wir die schriftlichen Aufgaben, na klar.	67
Jetzt muss ich grad nachdenken.	68
Was machen wir schriftlich?	69
Machen wir eigentlich /	70
da geht es natürlich dadrum /	71
Was die Teilnehmerinnen selber schreiben müssen.	72
Also Entschuldigungen selber schreiben, sich Bescheinigungen holen, Formulare ausfüllen.	73 74
(...) Das was die Teilnehmerinnen selber schreiben müssen.	75
Für die Prüfung müssen wir dann natürlich diese Schreibaufgaben machen.	76
Wobei ich mir jetzt auch /	77
eine Reklamation ist auch so eine typische Schreibaufgabe.	78
Oder eine Bewerbung ist eine typische Schreibaufgabe.	79
Da müssen wir noch kucken wie wir das machen, weil das ist im Moment noch nicht im Horizont der Teilnehmenden, im Erfahrungsbereich der Teilnehmerinnen.	80 81
<i>Was denken Sie: Wäre der Erfolg vom Unterricht für die Teilnehmer größer, wenn die Lehrkräfte auch einen theoretischen Hintergrund hätten, z.B. wie Schriftspracherwerb funktioniert, oder ein linguistisches Grundstudium hätten und daher auch theoretische Begriffe mitbringen würden?</i>	

(...) und die im Unterricht verwenden dann? (...)	82
Na, ich denke schon.	83
Natürlich ist theoretisches Wissen darüber, also auf jeden Fall zu einem gewissen Maß, auf jeden Fall, (.) wie soll ich sagen, sehr wichtig.	84
Oder auch Voraussetzung für den Erfolg.	85
Aber es gibt ja (...) mehr oder weniger Wissen.	86
Also wenn ich jetzt mir im Grundstudium was angeeignet habe, ist das weniger als ein Linguistikstudium? (.)	87
Also ich denke eine Grundlage muss auf jeden Fall da sein.	88
Ein grundlegendes Wissen über Spracherwerb.	89
Schriftspracherwerb, muss da sein.	90
Und man muss im Hinterkopf haben, was die Erfahrungen von den Teilnehmerinnen sind.	91
Man muss wissen, sind das Zweitschriftenlerner, sind das primäre oder funktionale Analphabeten?	92
Und was ist ihre Lebenswirklichkeit?	93
<i>Und wie unterscheidet sich dann der Unterricht zwischen Zweitschriftlernern und primären Analphabeten?</i>	94
Also Zweitschriftenlernen, die haben ja schon mal /	95
die sind zur Schule gegangen, z.B. in Syrien und haben arabisch Lesen und Schreiben gelernt.	96
Und möglicherweise, je nach dem wie lange sie zur Schule gegangen sind, haben die auch Grammatik in ihrer eigenen Sprache /	97
Also unter dem Fokus der Grammatik ihre eigene Sprache untersucht oder gesehen. Also sie haben einen Begriff von Grammatik.	98
Und bei primären Analphabeten, die nie zur Schule gegangen sind, die haben ja ihre Sprache nie grammatisch zum Beispiel gesehen.	99
Also wenn man nun die Grammatik nimmt.	100
Und da kann man zum Beispiel (...), /	101
beim Satzbau besteht ja da keinerlei Vorwissen, jetzt bei primären Analphabetinnen keinerlei Vorwissen, dass ein Satz eine Struktur hat. (.)	102
Also, dass man den einteilen kann.	103
	104
	105
	106
	107
	108
	109
	110
	111

Und bei (.) funktionalen Analphabeten da ist es so, dass die praktisch /	112
die wissen schon, dass ein Satz eine Struktur hat.	113
Weil das, denk ich mir, im arabischen auch so ist.	114
Und natürlich müssen die primären Analphabeten erst mal überhaupt lernen	115
diese Zuordnung Graphem-Phonem zuordnen.	116
Und dieses Lesen, also Synthese.	117
Das müssen /	118
das haben ja die Zweitschriftenlerner in ihrer Sprache ja schon mal gelernt.	119
Und da geht das dann schneller.	120
Die können das besser übertragen dann auf die deutsche Sprache.	121
<i>Wenn Sie sich Ihren Alltag vorstellen, wie diagnostizieren Sie?</i>	
<i>Haben Sie ein Diagnoseinstrument?</i>	
Ja, wir sind ja nun zehn Teilnehmerinnen sind es.	122
Und da sind meistens nicht alle da.	123
Also das heißt es ist schon eher eine kleine Gruppe, das heißt ich habe die	124
Möglichkeit, wenn die eine Aufgabe machen zu schauen.	125
Wie läuft es?	126
Was läuft?	127
Was läuft nicht gut.	128
Ich hab die Möglichkeit die Hausaufgaben /	129
an Hand der Hausaufgaben kann ich dann natürlich sehen, wurde es	130
verstanden.	
Wobei das ist immer, habe ich jetzt schon festgestellt, /	131
(lachen) ich vermute, dass die Kinder von den Frauen oft die Hausaufgaben	132
machen.	133
(...) Aber zumindest wissen sie ja, dass sie Hausaufgaben machen sollen, ja.	134
Das ist schon mal gut, dass sie wissen, dass sie Hausaufgaben machen sollen.	135
Das ist auch schon mal bei primären Analphabeten, das zu wissen, dass sie	136
wissen, das es notwendig ist.	137
Das ist schon mal gut.	138
Ja, zu kucken, dass ich einen Platz habe für die Hausaufgaben.	139
Zu kucken sich Zeit frei zu schaufeln.	140
Und wenn ich keine Zeit habe, weil die Teilnehmerinnen haben oft fünf,	141
sechs, sieben Kinder, ja?	142

Vielleicht ist die Situation zu Hause so, dass die Frau hauptsächlich für die Kinder und für den Haushalt zuständig ist.	143
Und dann wenig Zeit hat.	144
Aber sie wissen, das gehört dazu zu den Hausaufgaben.	145
Und dann machen sie eben in der Not das so, dass die Kinder die Hausaufgaben machen.	146
Aber ich finde das schon mal /	147
also im Vergleich zum Anfang vom Kurs, da wurden die Hausaufgaben gar nicht gemacht.	148
Da ist das Wissen, natürlich ich brauche die Hausaufgaben.	149
Aber natürlich sollten sie die Hausaufgaben schon selber machen.	150
<i>Sie gehen ganz speziell auf den einzelnen Teilnehmer ein, aber Sie haben kein Diagnoseinstrumente das Sie einsetzen?</i>	151
Also meine Kollegin hat jetzt einen A1-Test gemacht.	152
Also so ein richtiges Diagnose (.) /	153
irgendwelche Lese-Schreib-Diagnostika mit Test speziell.	154
Das haben wir jetzt noch nicht gemacht.	155
Also ich kucke halt, dass ich zum Beispiel schon überlege.	156
Woran liegt es, dass irgendwas nicht funktioniert?	157
Woran liegt es (.) ja?	158
Und dann versuche ich das im Einzelnen anzusprechen.	159
Also beispielsweise hier ist eine Teilnehmerin, die verrutscht immer in den Zeilen beim Lesen und beim Schreiben. (.)	160
Ja, ich vermute, die hat einfach /	161
die soll einen Termin beim Augenarzt machen.	162
Oder manche haben so Schwierigkeiten noch mit dem Lesen.	163
Und mit dem Erfassen von einem Wort.	164
Also ich denke, das habe ich jetzt aber noch nicht gemacht, müsste man Lesen. Übungen zum Lesen denen noch geben.	165
Aber wie gesagt ich bin die Vertretung. (lachen)	166
Ich bin da jetzt noch nicht so in die Tiefe gegangen.	167
<i>Könnten Sie sich vorstellen, wenn es eine Weiterbildung gäbe, die genau diese Probleme ansprechen würde, wäre das gewinnbringend?</i>	168

Sicher (...)	172
Für mich, für mich, also für mich? /	173
So viel Erfahrung habe ich nicht.	174
Ich müsste erst mal in Erfahrung bringen welche Probleme es gibt, damit ich das praktisch /	175 176
dass ich erst die praktische Erfahrung habe.	177
Und das dann theoretisch sozusagen noch untermauere.	178
Also ich brauche immer den Vergleich Praxis-Theorie.	179
(...) Natürlich werde ich nicht gleich alles erkennen.	180
In der Praxis.	181
Da und da gibt es Probleme, das merkt man dann auch erst, wenn man die Theorie hat.	182 183
Aber ich wollte damit sagen, es müsste schon ein Theorie-Praxis-Bezug müsste da sein.	184 185
<i>In Ihrer letzten Alphabetisierungs-Weiterbildung, war dort Förder- und Diagnosekompetenz ein Thema?</i>	
(...) Also, in dem Inhaltsverzeichnis habe ich das glaube ich gelesen.	186
Aber ich kann es nicht sofort abrufen.	187
<i>Wäre es für Ihren Alltag hilfreich, sich näher damit zu beschäftigen?</i>	
Also ich überlege gerade, ob es so einen Katalog, so einen Fragen-Katalog geben würde, oder so einen Diagnose-Katalog.	188 189
Also, (.) typische Probleme, die auftauchen im Alphabetisierungskurs.	190
Und dann Hinweise woran es liegen könnte, mit Literaturverweis.	191
Also, wenn das das Ergebnis von einer Fortbildung sein könnte (...) ja.	192
<i>Sehen Sie für sich Bedarf an Fortbildung?</i>	
(...) (mmh) (.)	193
Also meine letzte Fortbildung ist noch nicht so lange her.	194
Die habe ich im Sommer abgeschlossen.	195
Also jetzt gerade nicht.	196
Ich würde erst mal in der Praxis /	197
und würde weiter in meinen Unterlagen kucken von dieser Schulung.	198
Und ich denke mir natürlich, es ist ein großes Feld.	199
Und dann werden natürlich Fragen auftauchen.	200
(.) Dann könnte ich mir schon eine Fortbildung vorstellen.	201

Wahrscheinlich ist es ein riesiges Feld.	202
Wahrscheinlich für bestimmte Bereiche dann auch.	203
Für bestimmte Zielgruppen.	204
<i>Was würden Sie sich denn wünschen, wie sollte eine Fortbildung in Bezug auf Sprach- und Schriftspracherwerb, Diagnostik und Förderung aussehen?</i>	
Na ja, Diagnostik und Förderung sollte praktisch eine Einheit sein.	205
Denke ich mal.	206
Sollte zusammen gehen (...).	207
Und dann, ich bin immer so ein praktischer Mensch, ich würde auf Erfahrungen, was man für Erfahrungen im Alphakurs machen kann.	208
Wo es Probleme gibt, auf die aufbauen.	209
Und dann kucken, wie kann man das diagnostizieren?	210
Was sind die Hintergründe?	211
Wo gibt es Fördermöglichkeiten?	212
<i>Was würden Sie einer neuen Kollegin an die Hand geben, wenn Sie einen neuen Alphakurs bekommt?</i>	
Erst mal kucken, was sind das für Teilnehmer, Teilnehmerinnen.	213
In welchem Rahmen findet der Kurs statt?	214
Soll da eine Prüfung am Schluss sein?	215
Dass man weiß, auf was muss ich achten - was ist das Ziel?	216
Und dann (...) sich für ein Lehrwerk eben zu entscheiden.	217
Kucken welche Lehrwerke gibt es.	218
(...) Dann zu kucken, ja vorzubereiten /	219
also die Erfahrung habe ich immer wieder gemacht, dass das so ist, dass die Teilnehmerinnen wirklich im Kopf so einen ganz klassischen	220
Frontalunterricht haben. Und nichts anderes wollen.	221
Und zu überlegen, ich meine manche, um sich zum Beispiel, manche Grammatik / Inhalte anzueignen ist es sehr gut, das mal in Form von einem	222
Spiel zu machen.	223
Oder in Form von Karten, oder Puzzle, oder bisschen Schauspielern, oder so was, ja.	224
Dass das sehr lange braucht, um den Teilnehmern das zu erklären.	225
Und das man sich darauf einstellen muss, dass man da erstmal (<i>lachen</i>) nicht auf offene Ohren stößt.	226
	227
	228
	229
	230

Auch wenn man als Pädagogin weiß, dass das begründet ist.	231
Dass das von Vorteil ist über verschiedene Kanäle sich einen Inhalt anzueignen.	232
Aber wie gesagt, ich mache die Erfahrung, dass die Teilnehmerinnen wirklich diese Vorstellung von Schule haben.	233
Da ist die Lehrerin.	234
Da ist die Tafel.	235
Und da ist das Lehrwerk.	236
Das ist das Buch, da ist mein Heft.	237
Und ich höre immer was die Lehrerin sagt.	238
Untereinander Dialoge führen, untereinander sich etwas erklären: ist schwierig.	239
Eigenständig, selbstständig etwas weiter zuarbeiten: ist schwierig.	240
Unterschiedliche Aufgaben zu machen, die eine Gruppe macht die Aufgaben, die andere macht die Aufgabe: ist schwierig.	241
Weil alles im Gleichschritt sein muss, das ist sehr tief in den Leuten verankert.	242
<i>Was empfinden Sie als den schwierigsten Teil in Ihrer Alphabetisierungslehrtätigkeit?</i>	243
Ich finde es als sehr schwierig, dass ich /	244
die Differenzierung.	245
Oder die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen.	246
Ich bin in einem Kurs der eigentlich aus primären Analphabetinnen besteht.	247
Das ist ja eigentlich im Vergleich zu anderen Alphabetisierungskursen relativ homogen.	248
Aber trotzdem gibt es innerhalb der Gruppe sehr große Unterschiede.	249
Es fängt an, dass manche von der Anwesenheit einfach oft fehlen.	250
Oder fehlen müssen.	251
Sie sind 'xxx'.	252
Ich denke auf Grund von ihren Erfahrungen in ihrem Heimatland, sind (...) /	253
kann ich mir vorstellen, dass viele traumatisiert sind.	254
Die haben viele Arzttermine, sie haben viele Kinder und viele Arzttermine.	255
Und auf Grund dessen kommt es häufig zu Fehlzeiten.	256
Und dann denke ich mal, habe ich eine Teilnehmerin, die bekommt sehr viel Unterstützung von zu Hause, auch von ihrem Mann.	257
	258
	259
	260

Sie hat auch vier Kinder, sie ist erst 25, sie ist sehr stark.	261
Also dass ist praktisch aufzufangen, ja.	262
Also (.) diese unterschiedlichen Voraussetzungen und Lernfortschritte.	263

Zusätzlich protokolliert:

- *Zusatzqualifikationen : Zusatzqualifizierung von Lehrkräften in Integrationskursen mit Alphabetisierung (ZQ Alpha), BAMF*
- *beschreibt grundsätzlich mit einem Kursbuch zu arbeiten*
- *hin und wieder wird Arbeitsmaterial aus dem Internet einbezogen*
- *bezieht nie "ich will lernen .de" mit ein*

○ Interview P2	
<i>'xxx' es wäre schön, wenn Sie sich ganz kurz vorstellen und eventuell über Ihren beruflichen Werdegang ganz kurz etwas erzählen. Was hat Sie zur Alphabetisierungsarbeit geführt?</i>	
Von Haus aus bin ich Grund- und Hauptschullehrx.	1
War dann an einer Sonderschule tätig.	2
War dann an einer Grundschule tätig.	3
Habe dann die Buchhaltung bei 'xxx' im Büro gemacht, ja.	4
Habe dann noch bei einem Seminarveranstalter gearbeitet ein paar Jahre.	5
Und bin jetzt seit 6 Jahren zuerst beim 'xxx' und jetzt bei 'xxx' in der Erwachsenenbildung tätig.	6
In der Alphabetisierung tätig.	7
	8
<i>Wie läuft der Arbeitsalltag -der Unterricht- mit Analphabeten ab?</i>	
(...) Wie soll ich das jetzt /	9
(.) Also ich bereite halt Stoff vor, meistens Arbeitsblätter.	10
Und versuche (.) je nach Bildungsstand oder Deutschkenntnisstand das zu gestalten.	11
Manche Gruppen sind ja auch (...) nicht sehr homogen.	12
Das heißt der Bildungsstand geht von nahezu Analphabeten bis Leuten die einen Hochschulabschluss haben und halt Deutsch lernen wollen.	13
	14
Und entsprechend muss man halt differenzieren /	15
differenzierten Unterricht machen, dass man die irgendwie alle mit einbeziehen kann.	16
Und das bereite ich mit Arbeitsblättern vor, (...) gestalte dann halt bestimmte Themenbereiche.	17
	18
In der Stadt.	19
Oder Kommunikation (.) mit /	20
am Telefon, oder Arztbesuch, oder irgendwelche Sachthemen halt.	21
Wir machen dann mündliche Dialoge.	22
Oder dann auch Spiele, wo die Teilnehmer dann irgendwelche Aufgaben im Spiel haben.	23
	24
Heute zum Beispiel haben wir ein Spiel gemacht.	25
Nenne fünf Dinge, die du gestern Abend gemacht hast.	26
Nenne fünf Dinge, die du als Kind gerne machen wolltest.	27
Nenne fünf Dinge, die du in deinem letzten Urlaub gemacht hast.	28

Solche Sachen. (...)	29
Grammatik basiert.	30
Aber natürlich nur in Grundkenntnissen und (...) ja.	31
<i>Die Ziele im Unterricht sind hauptsächlich Spracherwerb, mündlicher Spracherwerb, der unterstützt wird durch die Schriftsprache?</i>	
Ja, durch schriftliche Arbeitsblätter, die wo sie dann entweder Fragen gestellt kriegen.	32
Und dann beantworten müssen.	33
Oder (.) Lückentexte dann irgendetwas einfügen.	34
Oder vielleicht Multiple choice, wo sie dann etwas ankreuzen, was jetzt zum Beispiel richtig ist.	35
	36
Oder so.	37
<i>Welche Zusammenhänge sind zwischen Spracherwerb und Schriftspracherwerb?</i>	
Also mein Ziel ist vorwiegend der mündlicher Spracherwerb.	38
Weil (...) die Teilnehmer eigentlich (.) auch im Wesentlichen erst mal die deutsche Sprache erlernen müssen.	39
	40
Und sagen wir mal (.) Orthografie läuft jetzt hier noch nicht wirklich mit ein.	41
(.) Ja, kommt natürlich in den Arbeitsblättern jetzt, ja klar.	42
Aber das ist jetzt nicht das vordringliche Ziel.	43
Dass man Rechtschreibung da lernt.	44
Sondern sie sollen sich ausdrücken können.	45
(.) sie sollen ein Gespräch führen können.	46
Oder zum Arzt gehen können und ausdrücken können, was ihnen fehlt, wo es ihnen weh tut.	47
	48
Und (...) /	48
Oder sich am Telefon ausdrücken können, wenn sie einen Termin mit dem Arzt, oder was, ausmachen wollen.	50
	51
Das ist eigentlich in meinen Kursen das vordringliche Ziel.	42
Weil die Leute meistens noch kaum Deutsch sprechen.	43
<i>Und Schreiben?</i>	
Und schreiben.	44
<i>Phonologische Bewusstheit: Gibt es im Unterricht dahingehend Unterstützung?</i>	
Das ergibt sich im Unterricht.	45
Wenn wir Lesetexte durchgehen, dass man dann halt sagt: das wird so und so ausgesprochen.	46
	47

Also 'ie' z.B. als ein langes 'i'.	48
Heute hatten wir das Wort 'nah'.	49
Dann sagt man halt: das 'h' wird nicht ausgesprochen, sondern es ist lediglich zur	50
Verlängerung sozusagen von dem a.	51
Aber, also das wird nicht gezielt irgendwie /	52
so Anlaut / (...) gemacht.	53
<i>Wenn die Kursleiter theoretisches Wissen über Spracherwerb oder linguistisches Grundwissen mitbringen, verläuft dann der Unterricht anders?</i>	
<i>Ist es von Nutzen für die Teilnehmer?</i>	
Ja. (.)	54
Doch ich denke schon, dass einem das zu Nutze ist.	55
Wenn man ein bisschen theoretisches Grundwissen dazu hat.	56
<i>Nur nützlich oder auch notwendig?</i>	
(seufzen, lachen) Doch notwendig.	57
<i>Würde Unterricht ohne theoretische Hintergründe seitens der Lehrenden anders aussehen?</i>	
Also ich würde mich sicher schwerer tun in der Unterrichtsvorbereitung.	58
Denke ich mal auf alle Fälle (...).	59
Ob es ganz anders? /	60
Das ist natürlich schwer zu beurteilen, denn wenn man was weiß, zu sagen: wie wäre es,	61
wenn ich das nicht wüsste, ist schwierig.	62
<i>Im Unterricht sind unterschiedliche Teilnehmer, mit unterschiedlichen Sprachniveaus. Hier ist eine hohe Differenzierungskompetenz gefordert. Wie wird diagnostiziert?</i>	
In den ersten ein - zwei Stunden stellt man fest, ob die schon bisschen Wortschatz	63
haben. Oder ob die mehr oder minder bei fast Null anfangen.	64
Und, ja (.)	65
Das stellt man dann recht schnell fest.	66
Und dann mache ich aber auch immer, bei jeder Übung /	67
Aufgabe/	68
frage ich dann nach: Haben Sie das verstanden?	69
Und wenn mich dann einer mit großen Augen ankuckt, dann hake ich dann noch mal	70
nach.	71
Und versuche es ihm noch mal zu erklären, was das jetzt bedeutet.	72
Wie gesagt, von vorn herein differenziere ich ja schon mit meinem Arbeitsmaterial (.)	73

Das man die verschiedenen (...) Niveaus dann schon bedient, sozusagen.	74
<i>Dies setzt eine hohe Diagnosekompetenz voraus?</i>	
(...) Ja, denke, ich mache das ja nun schon viele Jahre.	75
Da kriegt man dann auch schon eine gewisse Erfahrung.	76
<i>Ein bestimmtes Instrument wird nicht eingesetzt?</i>	
Das mache ich nicht.	77
Das ich so quasi einen Eingangstest oder so was mache, das mache ich nicht.	78
(...) Weil ich, ja (...) weil ich denke manchmal, dass ist auch ein bisschen (...) (ähm)	79
entwürdigend /	80
Also nicht entwürdigend, ist jetzt nicht der richtige Ausdruck.	81
Aber das setzt sie dann auch ein bisschen runter, wenn sie dann sehen in der Gruppe, die	82
sind jetzt ganz unten.	83
Deshalb denke ich, es ist besser, man erklärt ihnen das eben im Unterricht noch einmal.	84
Oder zweimal, wenn es notwendig ist.	85
Das ist vielleicht (.) besser, als wenn man da so einen /	86
Eignungstest /	87
Eingangstest mit ihnen macht.	88
<i>Gab es zu Beginn der Alphabetisierungsarbeit bestimmte Lehrgänge oder gab es irgend etwas speziell für die Alphabetisierungsarbeit?</i>	
Also, da hat man eine Einführung gekriegt damals (.)	89
Und wir haben ja jetzt hier in 'xxx' immer wieder mal eine Fortbildung (...).	90
Aber sozusagen als ich das angefangen habe, da habe ich nur eine kurze Einführung	91
gekriegt.	92
Was ich mit denen jetzt machen soll.	93
Aber keine spezielle Ausbildung.	94
<i>Wenn es nun eine Weiterbildung gäbe, was sollte diese auf jeden Fall beinhalten?</i>	
(...) (...) Na also didaktische Ansätze auf alle Fälle, würde ich sagen.	95
(...) Ja und ich meine die Einstufung, das wäre vielleicht nicht schlecht, wenn man da	96
noch bessere Möglichkeiten in der Hand hätte.	97
Wie man die Leute besser einstufen könnte.	98
<i>Die Weiterbildungen die bisher besucht wurden, konnten die umgesetzt werden?</i>	
Ja, ich denke schon.	99
<i>Wenn ein/e neue/r Kollege/Kollegin hinzukommen würde, was würde dieser geraten</i>	

<i>werden?</i>	
(...) (...) Also im Schriftspracherwerb (...) wüsste ich eigentlich jetzt gar nicht.	100
Weil wir hier eigentlich (.) den Hauptaugenmerk auf mündliche /	101
ja, auf das Mündliche legen, (.) ja.	102
Und dass die Leute die Kompetenz bekommen sich einfach zu artikulieren.	103
Und mit anderen Kontakt aufzunehmen.	104
Und sich (...) ja mündlich auszudrücken.	105
Und ich denke auch, die schriftliche Sprachkompetenz, die kommt so viel später /	106
erst dann /	107
(.) vorher muss der Wortschatz da sein und alles.	108
Wobei ich denke, sie lernen halt auch viel, jetzt, (.) ja wenn man Dialoge macht.	109
Oder aufzählt was man (...) jetzt Beispiel was man im Unterrichtsraum jetzt so hier alles	110
sieht.	111
(.) was man dabei hat.	112
Und (...) da ist viel dabei, was nicht schriftlich fixiert ist.	113
Sondern das sie einfach hören und (...) /	114
ja, das ist eigentlich mein (...) /	115
Also wir sprechen eigentlich fast die ganze Zeit.	116
Ich meine, man schreibt immer wieder ein paar Sachen auf.	117
Weil /	118
oder manche machen das auch von sich aus.	119
Also, dass sie dann halt aufschreiben, was ich dann halt an die Tafel geschrieben habe.	120
Das Wort.	121
Also das die dann das für sich so vermerken.	122
In ein Büchlein, oder so.	123
Aber der Hauptaugenmerk ist auf dem Mündlichen.	124
(...) Ja (...) weil halt ich glaube, da sind viele Leute dabei die mit dem Schriftlichen halt	125
auch große Probleme haben.	126
<i>Wenn es Weiterbildungsangebote gäbe, würden die wahrgenommen?</i>	
Ja auf jeden Fall. Habe ich immer wahrgenommen.	127
Ja freilich, natürlich.	128

Zusätzlich protokolliert:

- *zur Zeit bei mehreren Auftraggebern tätig, unterrichtet auch Englisch*
- *beschreibt grundsätzlich mit keinem Kursbuch zu arbeiten - sondern mit Arbeitsmaterial aus dem Internet und alpha-Lernportalen*
- *bezieht nie "ich will lernen .de" mit ein*

○ Interview P3	
<i>'xxx' es wäre schön, wenn Sie sich ganz kurz vorstellen und eventuell über Ihren beruflichen Werdegang ganz kurz etwas erzählen. Was hat Sie zur Alphabetisierungsarbeit geführt?</i>	
Ich bin 'xxx', 44 Jahre alt.	1
Habe früher als Grund- und Hauptschullehrx. gearbeitet.	2
Also habe an der PH in Schwäbisch Gmünd studiert.	3
Habe über 10 Jahre lang in diesem Beruf in verschiedenen Schulen gearbeitet.	4
Und bin dann (...), ja nachdem ich meine Tochter dann gekriegt habe, nein,	5
eigentlich schon vorher, bin ich dann an 'xxx' gekommen.	6
Und habe da als freix Dozentx angefangen zu arbeiten.	7
Zuerst im Bereich Umschulung, da habe also Umschüler im Fach Deutsch, die	8
haben da immer so verschiedene Texte lesen müssen.	9
Für die berufliche Ausbildung.	10
Habe ich denen ein bisschen geholfen.	11
Und dann bin ich so nach und nach von der 'xxx' zu dem Alphabetisierungsprojekt	12
eingeladen worden da mitzumachen.	13
Und seither dabei geblieben.	14
Also seit 2012.	15
<i>Wie sieht Ihr Arbeitsalltag in der Alphabetisierungsarbeit aus?</i>	
Naja, ich habe jetzt im Moment nicht zu viel Kurse.	16
Ich habe nur einen Kurs.	17
Und die sind allerdings vom Niveau her auch relativ unterschiedlich.	18
Ja - gut, was machen wir.	19
Also ich frage immer die Teilnehmer ab, was sie brauchen und gucke halt was die	20
können.	21
Und stelle mich auf denen ihr Niveau einigermaßen ein:	22
Und versuche dann dieses Niveau noch ein bisschen anzuheben.	23
Also ich versuche sie dann in einem bestimmten Bereichen zu fördern.	24
Grammatik, dass sie am Satzbau ein bisschen arbeiten.	25
Also die, die es nötig haben.	26
Oder natürlich Wortschatz ist ein ganz großes Thema.	27
Und hier bei uns im Haus 'xxx' ist ein großes Thema der Dialekt.	28

Das ist jetzt so quasi unser (<i>lachen</i>) Problem.	29
Hat jetzt mit Alphabetisierung nichts zu tun, (.) ja gut von da her (...) /	30
<i>Welche Ziele werden im Unterricht verfolgt?</i>	
Den Wortschatz auszubilden.	32
Und wie gesagt, dass sie an ihrer Satzbildung arbeiten.	33
Und dass die Deutschkenntnisse allgemein verbessert werden (...)	34
Und bei uns natürlich, dass halt /	35
dass sie ihre berufliche /	36
dass sie beruflich ein bisschen mehr vorankommen.	37
Dass sie auch verstehen, was sie da eigentlich lesen.	38
Wenn sie Protokolle erstellen müssen, dass sie auch das hinkriegen.	39
Also einfach auch berufliche Inhalte mit reinzuflechten.	40
<i>Welchen Zusammenhang sehen Sie zwischen Spracherwerb und Schriftspracherwerb?</i>	
Zu dem Thema kann ich jetzt nicht viel sagen, da meine Teilnehmer dieses Problem ja	41 42
eigentlich nicht haben.	
<i>Aber wenn Sie sagen Lesen ist ein Problem?</i>	
Ja sagen wir so: lesen, also mechanisch Lesen können die alle.	43
Also die Kulturtechnik Lesen haben die ja alle erlernt.	44
Das sind ja studierte Leute, das muss man hier schon dazusagen.	45
Meine Teilnehmer sind keine Analphabeten, sondern sehr gebildete Menschen.	46
Auch junge Leute natürlich auch, dass ist nun der Unterschied.	47
Also das mechanische Lesen können sie, d.h. wenn ich z.B. einen spanischen Text lese,	48 49
dann kann ich ihn auch lesen, aber ich kann ihn nicht verstehen.	50
Bei denen ist das dann manchmal auch so.	51
Die lesen mir einen deutschen Text mechanisch vor und verstehen aber den Inhalt nicht.	
<i>Diagnostik: Gibt es bestimmte Diagnoseinstrumente, die Sie benutzen?</i>	
Nein, Diagnostik ist bei mir kein Thema.	52
<i>Wie kommt ihr Förderplan zustande?</i>	
Na gut, ich sehe, dass in bestimmten Bereichen Probleme sind.	53
Z.B. keine Ahnung jetzt, in der Grammatik bei der Perfektbildung.	54

Dann denke ich: o. k. das wäre jetzt ein Thema.	55
Und dann bereite ich das Thema dann entsprechend vor, mache Übungen dazu.	56
Und dann verbessern sich quasi die Kenntnisse.	57
	58
Na ja, Diagnostizieren und Fördern ist eigentlich ähnlich.	59
Aber ich habe jetzt keinen Diagnosebogen.	60
Oder irgendwie so was habe ich noch nicht erstellt.	61
Das könnte man ja auch machen.	62
Dass man für jeden Bereich, Lesen, Grammatik, Rechtschreiben, oder so /	63
na gut Rechtschreibung ist ohnehin nicht so wichtig bei uns.	64
Wir haben andere Probleme.	65
Ich sage immer nur, 'wenn es Sie interessiert'.	66
Also Förder /	67
also wie einen Plan habe ich jetzt nicht.	68
Aber ich gehe immer auf das ein, was ich serviert kriege, sozusagen.	69
Oder die fragen mich dann irgendwelche Sachen.	70
Irgendwelche Wörter und dann denke ich, da könnte man das und das Thema	71
draus schustern.	72
Was weiß ich: Verben, dann kommen wir drauf, dass es Verben gibt, die trennbar	73
sind.	
Das ist ein ganz wichtiges Thema z.B., ein sehr schwieriges Thema für die	74
Teilnehmer oft.	75
Und dann übt man eben den Bereich.	76
Also immer gerade das, was halt kommt, wird halt dann geübt.	77
<i>Sie sind von Haus aus Grund- und Hauptschullehrx. Denken Sie, dass die Theorie, die sie mitbringen bzw. das linguistische Grundwissen, Ihnen weiterhilft im Unterricht?</i>	
Das ist eine schwierige Frage.	78
(.) Weil mich die deutsche Sprache insgesamt interessiert.	79
Also jetzt von dem her, was ich im Studium gelernt habe, glaube ich nein, 100%.	80
Aber, ja, keine Ahnung, mein Wissen von meiner Schulzeit her.	81
Also ich war schon immer an Grammatik sehr interessiert.	82
Und ich habe auch Latein gelernt.	83
Also deswegen ist das Thema Grammatik für mich total vertraut, das habe ich	84

aber nicht an der PH gelernt, sondern halt in der Schule.	85
<i>Wie wichtig ist das Wissen über Sprachförderung, Grammatikförderung, Rechtschreibförderung, usw. in Ihrem Arbeitsalltag?</i>	
Ich denke schon, dass das wichtig ist, das man halt (.) /	86
Gut bei mir ist das vielleicht schon so verinnerlicht.	87
Weil ich mache das jetzt schon, mit Studium, seit fast 20 Jahren.	88
Und so denke ich ist das ist dann schon irgendwie, wie sagt man: internalisiert.	89
Oder es ist dann schon so in einem drin.	90
Ich denk da oft gar nicht mehr so viel darüber nach.	91
Von daher, aber ich denke schon, es ist gut wenn man ein Vorwissen hat.	92
Oder wenn man den Unterricht einigermaßen strukturiert oder aufbaut.	93
Gut Unterricht ist ja auch relativ - wir haben hier ja nur eine kleine Gruppe.	94
Wir sind hier fünf Leute, das ist anders, als wenn man 30 hat, das ist ja klar.	95
Aber ein gewisser Aufbau ist schon, dass man einen Einstieg hat.	96
Und dass man was erarbeitet.	97
Und so Gott will, auch einen Abschluss hat. <i>(lachen)</i>	98
Kommt ab und zu mal vor, dass es so strukturiert vorgeht.	99
<i>Thema - Weiterbildung: Wäre eine Weiterbildung für Ihren jetzigen Arbeitsalltag gut?</i>	
Na ja, das kommt jetzt schon auf den Bereich an.	100
Es wäre schon interessant, ich denke jetzt gerade so, wie man jetzt so Spiele macht. Wenn man das Ganze jetzt spielerisch angeht.	101
Da fehlt mir jetzt so noch der Input.	102
Ja, keine Ahnung, vielleicht auch, dass man Übungsmaterial mehr zur Verfügung hat. Oder dass man weiß wo man gucken kann.	103
Wobei man im Internet jetzt ja alles findet, das ist ja klar.	104
Aber das alles etwas strukturiert und aufbereitet ist.	105
Und dann weiß man, man hat die Fortbildung gemacht, hat einen dicken Ordner und da ist dann alles drin.	106
Oder man weiß dann die einschlägigen Adressen und muss nicht stundenlang im schwarzen Nebel irgendwo suchen.	107
<i>Hatten Sie in letzter Zeit eine Weiterbildung zum Thema Alphabetisierung und Grundbildung?</i>	108
Nein, nein.	109

Und die Letzte, diese metakognitive <i>(lachen)</i> /	112
na ich weiß schon gar nicht mehr /	113
nein die hat überhaupt nichts gebracht.	114
Also auch für meine Teilnehmer nicht.	115
Ich habe damals auch gesagt, für diese Art der Arbeit muss man dann auch schon	116
sehr gute Sprachkenntnisse haben, meiner Meinung nach.	117
Und das hatten meine da nicht.	118
Die sind zwar alle nicht blöd /	119
nicht dumm /	120
die haben alle studiert.	121
Aber die hatten eben alle nicht das Sprachniveau.	122
<i>Wenn Sie sich an die Weiterbildung speziell für Alphabetisierung und Grundbildung erinnern, hat Ihnen diese weitergeholfen?</i>	
Die fand ich dann jetzt eigentlich hilfreich.	123
Ich habe da aber nur ein Modul besucht und aber dann gewisse Dinge /	124
Ja mittlerweile benutze ich die aber auch nicht mehr.	125
Weil es ist irgendwie ganz weit hinten in meinem Regal verschwunden, der Ordner.	126
Aber da gab es schon eine paar Dinge.	127
Da war mal was mit Vokalen und Konsonanten zum Beispiel.	128
Das fand ich schon ganz interessant.	129
(.) Ja, also gewisse Dinge hätte oder könnte man da schon einfließen lassen.	130
Aber wie gesagt, in meinem Alltag sieht das so aus, dass ich nicht so viele	131
Bücher und Ordner jetzt blättern kann und mal gucken, wie war das jetzt	132
nochmal. Sondern ich gucke halt mal aktuell was liegt an.	133
Und schustere dann mein eigenes Ding.	134
<i>Wie sollte denn eine brauchbare Weiterbildung aussehen?</i>	

Praxisorientiert (<i>lachen</i>).	135
Also dass man auch wie gesagt, ich finde Spiele, so in die Richtung gut.	136
Also ein bisschen handlungsorientierte Sachen (...).	137
(<i>hm?</i>) Ja wir haben ja demnächst das mit dem Computer.	138
Das steht jetzt im Raum, dass (..) soll ja eher, (...) was man mit dem Computer alles machen kann.	139 140
Was man im Internet, dass man sich da Hilfe holt.	141
Wobei ich mittlerweile auch denke, ob das für meine Teilnehmer jetzt hier so geschickt ist, weiß ich nicht, weil wir viel reden.	142 143
Also für meine Teilnehmer ist es wichtig, dass man ganz viel redet.	144
..... <i>Unterbrechung - eine Person kommt in den Raum, privates Gespräch.....</i> <i>Anschließend: Interviewer gibt kurze Zusammenfassung.</i> <i>Wiederaufnahme des Gesprächs</i>	
Theorie sollte in der Weiterbildung vorhanden sein, warum nicht.	145
Gucken, ob alles noch auf dem aktuellen Stand ist, was gibt es /	146
na einfach nochmal, dass man einen Überblick kriegt.	147
Wie es auch mit der Alphabetisierung /	148
wenn man jetzt schwächer Klienten hat.	149
Also ich habe ja nicht immer nur die gleiche Gruppe.	150
Vielleicht kriege ich ja mal andere.	151
Ich kann mich ja jetzt immer nur auch die eine Gruppe beziehen.	152
Ich denke ja immer, vielleicht kommen ja auch mal Schwächere.	153
Oder welche die gar nichts können.	154
Das wäre dann auch schon mal interessant, wie macht man das mit Erwachsenen.	155
Also ich habe auch schon mal eine Analphabetin im Kurs gehabt.	156
Und habe es dann versucht mit meinem Grundschulwissen der dann ein bisschen Lesen und Schreiben beizubringen (<i>längere Ausführung hier gekürzt</i>)	157 158
Das hat dann schon teilweise funktioniert:	159
Aber natürlich ist das viel zu wenig, das geht ja so nicht.	160
Aber es wäre schon mal interessant, wie macht man das mit totalen Anfängern im Erwachsenenalter.	161 162
Also allgemein, warum nicht, wenn sie gut aufbereitet ist, warum nicht.	163
<i>Was würden Sie für Anregungen für andere Lehrende weitergeben?</i>	
Na ja, ich habe gelernt, dass man relativ flexibel sein muss.	164

Man kann nicht das Schema F durchziehen, sozusagen.	165
Man kann Unterricht zwar planen, aber das ist der Unterschied zum normalen Unterricht in einer normalen Klasse.	166
Finde ich, persönlich.	168
Sondern man muss immer wieder gucken, was wollen eigentlich die Teilnehmer.	169
Was brauchen die überhaupt.	170
Und das man da versucht möglichst zügig darauf einzugehen.	171
Also das finde ich mal wichtig.	172
Und natürlich, klar, Hintergrundwissen, kriegen sie ja normalerweise alle mit.	173
Oder haben sie alle.	174
Also von daher und vielleicht noch ein paar Methoden.	175
Dass man den Unterricht abwechslungsreich gestaltet.	176
Dass man auch mal ein Spiel macht zwischendurch.	177
Ich finde, ich persönlich finde schon, dass man viel mit den Leuten redet.	178
Dass man sie gut kennt und weiß wo ihre Probleme liegen.	179
Also ich persönlich finde das schon sehr wichtig.	180
Aber das muss auch jeder für sich selbst entscheiden, was für ihn dann wichtig ist.	181
<i>Thema Forschung:</i>	
<i>Was denken Sie, sollte noch in Bezug auf Lehrende geforscht werden?</i>	
Was könnte man forschen?	182
(...) Eigentlich fällt mir gar nichts ein.	183
(...) Wie effektiv der Unterricht ist?	184
Was bei den Teilnehmern ankommt?	185

Zusätzlich protokolliert:

- *Zusatzqualifikation: Basisqualifizierung ProGrundbildung, Nürnberg 1 Modul*
- *zur Zeit bei mehrere Auftraggebern tätig*
- *unterrichtete ausschließlich Deutsch*
- *beschreibt grundsätzlich mit keinem Kursbuch zu arbeiten sondern mit Arbeitsmaterial aus dem Internet und alpha-Lernportalen*
- *bezieht nie "ich will lernen .de" mit ein*

○ Interview P4	
<i>'xxx' es wäre schön, wenn Sie sich ganz kurz vorstellen und eventuell über Ihren beruflichen Werdegang ganz kurz etwas erzählen. Was hat Sie zur Alphabetisierungsarbeit geführt?</i>	
Ich bin 'xxx'.	1
Ich bin 27 Jahre alt.	2
Und bin zur 'xxx' gekommen über eine Freundin im Studium.	3
Habe studiert Deutsch, Politik und Geschichte auf Grund- und Hauptschullehramt.	4
Und habe im Juli meinen Abschluss gemacht.	5
Und arbeite seit Mai letzten Jahres bei 'xxx' als Dozentx in der Alphabetisierung.	6
<i>Beschreiben Sie bitte Ihren Arbeitsalltag?</i>	
Also Alltag (<i>lachen</i>) ist immer so eine Sache, kann man immer schlecht sagen.	7
Also, ich habe ganz verschiedene Kurse.	8
Also im Moment bin ich bei vier verschiedenen Unternehmen.	9
Und habe da ganz bunt gemischte Kurse.	10
(.) das heißt, teilweise, ja da manche Teilnehmer auch manchmal nicht kommen.	11
Oder dann doch noch mehr dazukommen.	12
Es ist immer schwierig einzuschätzen wie der Kurs so laufen wird.	13
Von daher ist es sehr wichtig, dass man immer sehr flexibel ist bei der Kursplanung. Und Kursgestaltung.	14
Und Unterrichtsmaterial.	15
Und mein Alltag schaut eigentlich so aus, dass ich eben zu den Unternehmen fahre.	16
Dort häufig auch mich auch mit den Chefs unterhalte, wie es denn so läuft, wie der Fortschritt so ist.	17
Und eben viel persönlichen Bezug zu den Teilnehmern habe, was mir sehr wichtig ist. Also es sind für mich nicht nur Schüler.	18
Viele kennt man nun schon eine Weile.	19
Und man versucht eben möglichst viel anzuregen.	20
	21
	22
	23
<i>Wie sind die Ziele, die im Unterricht verfolgt werden?</i>	
Die sind eigentlich sehr unterschiedlich.	24

Ich versuche mit jedem Teilnehmer persönlich zu vereinbaren wo er hin möchte.	25
Und dann kucke ich, dass ich das eben durch individuelle Förderung erreichen dann kann.	26 27
Und das Grundziel ist eben immer, entweder Lesen und Schreiben erlernen.	28
Oder natürlich die Verbesserung der deutschen Sprache auch.	29
Wir haben ja ganz bunt gemischte Kurse.	30
Mein Primärziel ist eigentlich bei allen Teilnehmern, dass sie selbstbewusster werden. Sich verbessern.	31 32
Und eben mehr Lebensqualität dazu gewinnen.	33
<i>Welchen Zusammenhang sehen Sie zwischen Spracherwerb und Schriftspracherwerb?</i>	
Ja, also es ist /	34
ich würde mal behaupten gerade bei unseren Teilnehmern mit	35
Migrationshintergrund, die sind häufig auch in ihrer Muttersprache nicht richtig alphabetisiert.	36
D. h. da muss man auch nochmal häufig nochmal das komplette	37
Buchstabenalphabet durchgehen.	38
Nochmal alles durcharbeiten.	39
Und ich merke es jetzt vor allem bei meinen deutschen Teilnehmern.	40
Dass da vor allem sehr viel Übung notwendig ist, immer wieder wiederholen.	41
Was man ja auch aus den Stufen des Schriftspracherwerbs eben kennt.	42
Dass eben da halt das Wissen was man schon hat gefestigt wird.	43
Und vieles was halt schon falsch gelernt wurde, muss man halt da ausbügeln.	44
Das ist halt die große Schwierigkeit, die gerade bei der Arbeit mit Erwachsenen sehe. Im Vergleich zu einem Kind, wo man es halt /	45 46
Diesen Vorgang kenne ich ja nun auch, wenn man von klein auf gleich richtig beibringen kann.	47 48
Quasi Buchstabe für Buchstabe.	49
Und das ist für mich so der Zusammenhang.	50
Dass wenn schon was falsch gelernt wurde, dass es dann schwierig ist das wieder gerade zu biegen, sage ich mal (<i>lachen</i>).	51 52
<i>Wie sehen Sie die Zusammenhänge zwischen Ihren Sprachförderkompetenzen und der Sprachfördererfolg des Unterrichts?</i>	
Dadurch, dass ich jetzt frisch mit dem Studium fertig bin, bin ich da auch noch	53

voll in der Thematik drin.	54
Ich muss sagen, ich habe auch vorher schon Kinder mit Migrationshintergrund betreut. Mit Förderbedarf und schwererziehbar noch dazu.	55
	56
Und da muss ich sagen, habe ich mich am Anfang schon so ein bisschen ins kalte Wasser geworfen gefühlt.	57
	58
Weil gerade von der Hochschule kennt man es.	59
Man lernt die Theorie mit diesen Traumklassen, in denen alles wunderbar funktioniert.	60
	61
Die Realität ist dann etwas anders (<i>lachen</i>).	62
Und ich muss aber sagen, dass ich mittlerweile, würde ich /	63
also ich hatte früher immer so etwas Schwierigkeiten, weil ich dachte, na ja mit Älteren komme ich nicht klar.	64
	65
Deshalb habe ich damals auch Grundschul-Lehramt ausgewählt.	66
Mittlerweile muss ich sagen, kann ich mir Grundschule schon gar nicht mehr wirklich vorstellen.	67
	68
Weil das einfach ein ganz anderes Lernen ist, mit Älteren.	69
Und ich muss sagen, dass ich unglaublich viel über mich selber und auch über meine eigene Lehrerpersönlichkeit gelernt habe.	70
	71
Durch diese Kurse.	72
Weil, wie gesagt, ich ständig umplanen muss.	73
Dann möchte der eine doch vielleicht noch etwas anderes üben.	74
Und im Großen und Ganzen muss ich sagen, dass /	75
klar, die Theorie ist wichtig.	76
Die ich aus dem Studium hatte, da musste ich mir jetzt natürlich noch einiges anlesen. Das ist doch was anderes dann.	77
	78
Aber ich muss sagen, dass ich mich vor allem durch die Praxis immer weiter verbessert habe.	79
	80
<i>Denken Sie, dass Unterricht anders aussehen würde, wenn Sie diese Grundkenntnisse im Spracherwerb und Linguistik nicht mitgebracht hätten?</i>	
Ja, also (.).	81
Ich denke, wenn man so eine Lehrtätigkeit ausübt und auch als Quereinsteiger das anfängt, denke ich hat man ja trotzdem einen gewissen Anspruch an sich.	82
	83
Und an seinen Unterricht.	84
Also, ich habe das jetzt frisch, dass ich zwei deutsche Analphabeten tatsächlich	85

betreue. Jetzt seit ein paar Monaten.	86
Und da musste ich mich sehr viel einlesen, also das hatte mit meinem Studium	87
wenig zu tun.	88
Ich habe auch festgestellt, dass es da auch gar nicht viel Material eigentlich auch	89
gibt. Was da ein großes Manko ist, wie ich finde.	90
Und ich würde aber sagen, dass man /	91
also komplett als Quereinsteiger fände ich das schon schwierig.	92
Weil ich denke, dass schon theoretische Grundlagen wichtig sind, z.B. wie kann	93
ich Unterricht differenziert gestalten.	94
Weil ich denke, dass das vielen gar nicht bewusst ist, was das heißt.	95
Das kennt man ja auch - als Lehrer.	96
Ja wenn man sagt vor der Klasse stehen, dass ist ja überhaupt nicht schwer	97
- und dann mach das selber mal -	98
Und selbst bei 30 Kindern, die ein ähnliches Bildungsniveau haben ist es ja	99
trotzdem super schwierig.	100
Und das merke ich bei meine Kursen ganz extrem.	101
Wenn ich teilweise Kurse mit nur fünf Teilnehmern habe, wo das Niveau so weit	102
auseinander geht, ist das schon wichtig, dass man Dinge aus dem Studium weiß.	103
Denke ich.	104
Also gerade Motivation fördern und so was.	105
Das ist etwas, was man nicht einfach so kann.	106
<i>Was denken Sie, wie wichtig ist Diagnostik?</i>	
Sehr wichtig.	107
Das merke ich jetzt bei meinen Teilnehmern (<i>lachen</i>) immer mehr.	108
Also man kann nicht einfach so ins Blaue unterrichten.	109
Sondern es ist wichtig zu sehen, wo sind denn meine Teilnehmer.	110
Und wo kann ich da eben gezielt fördern.	111
Gerade, weil die so unterschiedliche Bildungsbiographien haben und aus	112
unterschiedlichen Kulturen kommen.	113
Wo auch das Schulsystem ja völlig anders ist zum Deutschen, ist es wichtig, dass	114
man weiß, was kann der Teilnehmer.	115
Wo steht der und wo will der auch hin.	116
Also, dass jetzt vielleicht niemand studieren möchte von meinen Teilnehmern,	117
das ist natürlich genauso wichtig, (.) /	118

Für mich als Lehrx und für meine Unterrichtsplanung ist es für mich essentiell, dass ich weiß	119 120
- wo steht mein Teilnehmer, wo will der hin und wie kann ich das erreichen.	121
Und dafür ist Diagnostik einfach unerlässlich.	122
Auch da musste ich mich sehr viel einlesen (<i>lachen</i>).	123
<i>Benutzen Sie ein Diagnoseinstrument?</i>	
Ja, also bei den Teilnehmern jetzt habe ich kein wissenschaftliches Diagnoseinstrument eingesetzt.	124 125
Da habe ich es nach eigenem Gutdünken versucht.	126
Ich kenne es aber von meinen Schülern früher.	127
Da habe ich die Hamburger Schreibprobe oft eingesetzt.	128
Die ja aber meines Wissens /	129
ja, ich muss sagen, ich habe sehr viel recherchiert zur Alphabetisierung für Deutsche. Und da muss ich sagen ist es super schwierig gutes Material zu finden.	130 131
Auch wissenschaftliche Bücher.	132
Ich habe schon an der Hochschulbücherei schon gekuckt.	133
Da gibt es recht wenig, muss ich sagen.	134
Deshalb bin ich ganz froh, dass es so einen Studiengang Alphabetisierung und Grundbildung gibt.	135 136
Weil ich mir denke, dass hier eine große Lücke besteht.	137
Und ich da teilweise auch ein bisschen die Befürchtung habe, dass also ich weiß, dass ich sehr bemüht bin in meinem Job und ich denke, dass es einige gibt, die sich da nicht so reinknien.	138 139 140
Und ich denke ich mir: wie sieht da der Unterricht denn aus?	141
Weil es ist eben nicht damit getan, dass ich den Buchstaben hinlege und sage: bitte mach mal.	142
<i>Thema Weiterbildung: Wenn Sie eine Weiterbildung besuchen könnten, wie sollte die gestaltet sein?</i>	
Gerade im Bereich der Erwachsenen Alphabetisierung für Deutschsprachler wäre es mir wichtig mal zu erfahren, wie man denn (...) /	143 144
Weil man hat oft das Problem, dass die Teilnehmer zwar wissen, dass sie Analphabeten sind, aber das gar nicht offen zugeben möchten.	145 146
Und das ist aber meiner Meinung nach ein wichtiger Schritt, dass der Teilnehmer auch sich weiterentwickeln kann.	147 148

Und sieht wo seine Probleme sind.	149
Und da wäre es mir wichtig, dass man da so ein bisschen /	150
also, wie geht man quasi mit dieser Scham umgeht, die man da doch verspürt,	151
wenn man halt nicht so gut alphabetisiert wurde.	152
Und ich denke, dass da auch noch die Hintergründe wichtig sind.	153
Weil ich finde, dass das immer noch sehr oft abgetan wird, wenn man hört	154
Analphabet. Ja dann sagt man halt: na ja, der ist halt dumm.	155
Was aber absoluter Schwachsinn ist.	156
Und das wäre mir wichtig, dass man da vielleicht noch ein bisschen nachhaken	157
könnte. Und da es eben wenig Material gibt, wäre es für mich auch wichtig eine	158
Schulung zu kriegen, wie kann ich denn Material, dass dann auch für deutsche	159
Teilnehmer passt. Also ich habe hier im Zuge von meinen Kursen ein bisschen	160
recherchiert und bin dann auf dieses Alphamar-Programm gestoßen.	161
Was aber eigentlich für Zweitsprachler entwickelt wurde.	162
Und das habe ich jetzt immer so ein bisschen (<i>lachen</i>) daran rumgedokter, um es	163
quasi für Deutschsprachler umzuschustern.	164
Und das wäre mir eigentlich wichtig.	165
<i>Was würden Sie einer/ einem neuen Dozentx für Tipps geben?</i>	
Nicht aufgeben (<i>lachen</i>), zuerst einmal.	166
Also, ich denke, das ist ein Bereich, wo man sehr viel Durchhaltevermögen	167
braucht.	
Weil es auch sehr viel vom Teilnehmer abhängig ist, in wie weit der Fortschritt	168
ist.	
Also man hat ja oft als Lehrer diesen Zwiespalt.	169
Bin ich einfach nur ein schlechter Lehrer, oder ist mein Schüler unmotiviert.	170
Und man darf da nicht vergessen, dass das Teilnehmer sind, die auch noch einen	171
Beruf haben, Familie, schon ein paar Jahre vielleicht aus der Schule sind.	172
Viele Abläufe nicht mehr gewohnt sind.	173
Und da ist es für mich immer essentiell, dass ich mir immer wieder meine eigenen	174
Ziele formuliere.	175
Da möchte ich mit dem Teilnehmer hin, deshalb ist mir das auch so wichtig.	176
Und da muss ich sagen, hatte ich auch heute Morgen im Kurs auch wieder einen	177
Teilnehmer, der langsam Fortschritte macht.	178
Aber der freut sich total darüber.	179

Und ich sehe das auch, dass er besser wird.	180
Und das ist für mich das Schönste was es gibt.	181
Wenn man sieht, dass die Arbeit wirklich Früchte trägt.	182
Und daher würde ich als Tipp geben: gut vorbereiten, so gut es eben geht.	183
Flexibel bleiben in der Unterrichtsplanung.	184
Es kann immer mal wieder was Spontanes reinkommen.	185
Und halt auch wirklich Ziele formulieren, an denen man sich immer entlanghangeln kann.	186
	187
<i>Hatten Sie bereits eine Weiterbildung in Bezug auf Alphabetisierung?</i>	
Nein, keine extern angeregte.	188
Ich habe mir alles selbst angelesen.	189
<i>Haben Sie schon von der Weiterbildung dvv: Alphabetisierung und Grundbildung, mehrerer Module... gehört?</i>	
Nein, ich kenne keine Weiterbildung in Bezug auf Alphabetisierung und Grundbildung.	190

Zusätzlich protokolliert:

- *beschreibt grundsätzlich mit keinem Kursbuch zu arbeiten, sondern mit Arbeitsmaterial aus dem Internet und alpha-Lernportalen und Material aus der Lehrerbildung*
- *bezieht nie "ich will lernen .de" mit ein*

○ Interview P5	
<i>'xxx' es wäre schön, wenn Sie sich ganz kurz vorstellen und eventuell über Ihren beruflichen Werdegang ganz kurz etwas erzählen. Was hat Sie zur Alphabetisierungsarbeit geführt?</i>	
Ich heiße 'xxx'.	1
Ich habe Germanistik in Polen studiert.	2
Ich habe in Polen ein paar Jahre gearbeitet, an der Hochschule in Katowice.	3
Dort habe ich Deutsch als Fremdsprache unterrichtet.	4
Und seit 2008 unterrichte ich Deutsch an 'xxx'.	5
Und seit einigen Jahren bei 'xxx' und 'xxx', das waren diese Alpha-Projekte.	6
<i>Wie ist der Arbeitsalltag in einem Alpha-Kurs?</i>	
Ich unterrichte momentan in keinem Alpha-Kurs.	7
Das ist ein Integrationskurs.	8
Und wir haben noch Firmenkurse von 'xxx'.	9
Wenn da Analphabeten sind, dann sind es einzelne Personen.	10
Und das sind keine primären Analphabeten.	11
Das sind dann Leute, die Schreiben und Lesen können.	12
Die können z.B. nicht Sätze bauen, formulieren - also funktionale Analphabeten.	13
Der Unterricht läuft so ab.	14
Wir fangen meistens mit der Wiederholung an.	15
Oder mit einem Gespräch, damit sie warm werden, damit sie sprechen können. (..)	16
Dann, ich weiß jetzt nicht, /	17
in jeder Gruppe ist es etwas anderes.	18
Das was ich da einführe oder vorbereite, wird es erklärt.	19
Meistens mit neuen Wortschatz bilden wir Sätze, damit sie es leicht haben.	20
Und dann wird geübt (..) auf verschiedene Art und Weise.	21
Je nach dem (.) was das für eine Gruppe ist.	22
Oder was nötig ist.	23
<i>Was sind die Ziele des Unterrichts?</i>	
Wichtig ist, damit sie generell kommunizieren können.	24
Also sowohl sprechen im Alltag, auch im Beruf zurecht kommen.	25
Mit den Kollegen und Vorgesetzten.	26

Wenn sie an Maschinen arbeiten, damit sie die Anweisungen verstehen.	27
Oder was sie schreiben müssen, damit es deswegen nicht zu Fehlern bei der Arbeit kommt.	28
	29
Und natürlich auch schreiben, bestimmte Sachen, genauso.	30
<i>Welche Zusammenhänge sehen Sie zwischen Spracherwerb und Schriftspracherwerb?</i>	
Ja gut, ich weiß es nicht selber.	31
Ich muss überlegen.	32
(..) Es fällt glaube ich ihnen leichter zu sprechen.	33
Den Teilnehmern generell.	34
Und schwerer das zu schreiben.	35
Andererseits vom Hören zu schreiben ist auch schwer.	36
Also es ist besser, wenn sie ein Bild haben.	37
Ein Bild sehen, oder vor Augen haben, das sie das schreiben, also wie (.), ja.	38
Wie gesagt, ich habe nicht zu viel Erfahrung mit den Analphabeten.	39
Die Leute, die im Kurs sind, die lesen.	40
Manchmal lesen sie auch ein bisschen auswendig.	41
Also, wenn ein Wort schon bekannt ist, dann geht es besser.	42
Neue Wörter sind dann problematischer.	43
So würde ich es sagen.	44
Aber, ja (...)	45
Mit den Zeichen, vielleicht gibt es auch Probleme.	46
Das gibt es nicht überall	47
- Punkte, Ausrufezeichen, Fragezeichen -	48
das ist immer ein Problem.	49
Aber ich glaube, ich kann jetzt nicht mehr sagen.	50
Sonst weiß ich nicht was beim Lesen auffällig ist.	51
(...) Sie lesen auf jeden Fall sehr langsam und stockend.	52
Aber ich wiederhole einfach das richtige Wort und dann klappt das besser.	53
<i>Thema: Phonologische Bewusstheit. Fließt dieses Thema in den Unterricht mit ein?</i>	

Phonologisches Bewusstsein.	54
Eher nicht glaube ich.	55
Diese Morpheme, diese Silbenbildungen, das alles?	56
(...) Also in meinen Kursen glaube ich, nicht im Moment.	57
Das (...) /	58
Vielleicht mache ich es auch unbewusst, nach Gefühl.	59
Das würde ich eher sagen.	60
Wenn es problematische Wörter gibt, dann zerlege ich sie, das mache ich schon.	61
Oder wir wiederholen sehr oft.	62
Wir machen auch phonetische Übungen zum Hören, das machen wir auch.	63
Aber ich mache es eher, (.) muss ich sagen, unbewusst(...).	64
Vom Hören.	65
Ich höre es, dass sie es schlecht aussprechen.	66
Oder nicht aussprechen können.	67
Und dann betone ich das Wort.	68
So funktioniert das bei mir.	69
<i>Aus dem Vorstudium Germanistik wird schon Grundwissen über Sprache mitgebracht. Kann unterrichtet werden ohne Grundwissen?</i>	
Für mich wäre es schwierig.	70
Die Methodik ist wichtig, das muss man lernen.	71
Das geht ohne Vorwissen nicht.	72
Also der Umgang mit den Gruppen, mit den Leuten.	73
Oder auch wie man das Material erklären soll.	74
Also das war schon wichtig, die Grundlagen im Studium.	75
Und zweitens (.) Deutsch als Fremdsprache ist nicht unbedingt Deutsch	76
Muttersprache. Also ich habe schon auch polnisch als Muttersprache unterrichtet.	77
Und das war für mich als Muttersprachlerx, /	78
also Polnisch als Fremdsprache habe ich unterrichtet, /	79
das war für mich als Muttersprachlerx sehr schwierig.	80
Also ich bin trotzdem Lehrerx.	81
Also die Methodik hatte ich trotzdem.	82
	83
<i>Sind theoretische Kenntnisse wichtig um unterrichten zu können?</i>	

Ich weiß es nicht.	84
Ja, teilweise schon. (...)	85
Die Erfahrung ist aber noch wichtiger (<i>lacht</i>).	86
<i>Wie würde Unterricht ohne theoretisches Grundwissen aussehen?</i>	
Ich kann mir keinen Unterricht ohne theoretisches Vorwissen vorstellen.	87
<i>Thema Diagnostik: Diagnostizieren Sie in den Kursen?</i>	
Die Tests?	88
Oder was?	89
Welche Erfolge die haben?	90
Also generell habe ich immer ein Ziel vor Augen, wenn nicht für die Gruppe,	91
dann für die einzelnen Teilnehmer.	92
Je nach dem.	93
Und dann ist es für manche, je nachdem welche Stufe das ist.	94
Letztendlich ist es eine Prüfung zum Beispiel.	95
Sogar in freien Kursen setze ich das auch für manche, die es schaffen können, als	96
Ziel. Für andere, ich setze mir als Lehrere Ziele.	97
Z.B. dass sie Sätze bauen können.	98
Dass sie richtig damit was fragen können, je nachdem, wer das ist.	99
Dass sie richtig im Beruf kommunizieren können.	100
Und dann, ja. (.) ich sehe es einfach an den Fortschritten.	101
Die sie machen.	102
Aber ich mache /	103
ja gut, schriftlich diagnostiziere ich es auch, in dem ich Tests mache.	104
Aber auch nicht immer.	105
Und nicht zwingend notwendig.	106
Weil manchmal geht es gar nicht.	107
Und sonst erkenne ich es einfach selber, ob sie Fortschritte machen.	108
Aber nur anhand von Unterricht und von Materialien, die sie machen.	109
Übungen und so weiter.	110
<i>Thema Fortbildung: Wenn es eine Fortbildung gäbe, die direkt an das Thema Alphabetisierung anknüpft, mit beispielsweise den Themen: Diagnostik, Förderung, usw. Wäre das nützlich?</i>	
Doch, ich denke man bräuchte es schon.	111
(...) Wenn es für die Teilnehmer offen ist, dann profitieren auf jeden Fall davon.	112

Ja, vielleicht nicht alle, aber sie werden dadurch motiviert, denke ich.	113
Und für uns, (...) ja?	114
<i>Du machst ja gerade eine Fortbildung zum Thema? Meinst du es ist nützlich für deinen Unterricht?</i>	
Ich habe von der Fortbildung sehr viel erwartet.	115
Weil ich eben immer wieder Analphabeten in meinen Kursen habe.	116
Das sind keine Alpha-Kurse.	117
Aber es sind immer wieder Leute, die Probleme mit Lesen und Schreiben haben.	118
Also Analphabeten sind.	119
Und ich wollte wissen, wie man solchen Leute /	120
wie man sie dann führt, also unterrichtet, damit man Erfolge hat.	121
Auch in der Gruppe.	122
Was für Probleme es sind.	123
Wie sie denken überhaupt?	124
Wo das Problem liegt?	125
Und das habe ich schon jetzt gelernt, also dass die Leute einfach /	126
Dass die Probleme wo anders liegen, als das man sich vorstellen kann, wenn man alphabetisiert ist.	127
(..) Ich halte von Weiterbildungs- und von Fortbildungen jeglicher Art sehr viel.	129
Man bekommt neue Ideen.	130
Neue Motivation.	131
Man kann etwas umsetzen.	132
In diesem Fall lernt man etwas von der Zielgruppe.	133
Ich hatte keine Erfahrungen.	134
Dann lerne ich jetzt: Was sind das für Leute.	135
Welche Probleme sie haben?	136
Wie man sie unterrichtet.	137
Das was ich jetzt schon umsetzen kann, sind z.B. die Lernportale.	138
Oder andere Apps, die es gibt u.s.w.	139
Also das kann ich schon auch jetzt umsetzen.	140
<i>Wenn Tipps für andere Lehrende zu formulieren wären, wie würden diese sein?</i>	
Ich finde generell den Bezug zur Realität sehr wichtig.	141
Zum Alltag, generell in meinen Kursen.	142
Abgesehen davon was für Kurse es sind, finde ich sehr wichtig, dass die	143

Atmosphäre sehr locker und angenehm ist.	144
Dass die Leute Spaß am Lernen haben.	145
Dass sie gerne zum Kurs kommen.	146
Und Spaß haben daran.	147
Und sonst würde ich sagen, Vielfalt an Möglichkeiten, an Methoden, dass der Unterricht interessant ist, ansprechend für alle, so allgemein.	148
	149
<i>Wie erfährt man von Weiterbildung?</i>	
<i>Gibt es ausreichend Weiterbildungsmöglichkeiten?</i>	
Ja, ich bin in einem Verteiler.	150
Und ich bekomme regelmäßig Kursangebote.	151
Es gibt schon genügend Angebote.	152
Aber ich finde es gut, wenn man angeschrieben wird.	153
Weil manchmal vergisst man schon rein zu schauen.	154
Oder gezielt was zu suchen.	155
Und wenn ein Angebot kommt, dann denkt man sich.	156
Gut, das passt zu mir.	157
Jetzt könnte ich das machen.	158
Ja, ich finde es gibt ausreichend Weiterbildungsmöglichkeiten.	159

Zusätzlich protokolliert:

- *Zusatzqualifikation: Zusatzqualifizierung Alphabetisierung. -vhs-Verband*
- *zur Zeit bei mehreren Auftraggebern tätig*
- *unterrichtete ausschließlich Deutsch*
- *beschreibt grundsätzlich mit Kursbuch zu arbeiten, oder mit Material aus dem Internet.*

○ Interview P6	
<i>'xxx' es wäre schön, wenn Sie sich ganz kurz vorstellen und eventuell über Ihren beruflichen Werdegang ganz kurz etwas erzählen. Was hat Sie zur Alphabetisierungsarbeit geführt?</i>	
Ich bin 'xxx', bin Grund- und Hauptschullehrerx.	1
Habe in Weingarten studiert.	2
Kam nicht in den Schuldienst.	3
Habe verschiedene andere Dinge gemacht.	4
Und bin seit 2005 an 'xxx' mit Integrationskursen mit Alphabetisierung.	5
Und an die bin in reingeraten, weil ich zuvor schon an 'xxx' herangegangen bin	6
und Alphabetisierungskurse machen wollte.	7
Was dann nicht zustande kam.	8
Und als dann die Integrationskurse kamen Anfang 2005.	9
Die mit Alphabetisierung.	10
Die konnte ich ja dann machen.	11
Nebenher hatte ich noch eine andere Tätigkeit.	12
<i>Gab es Fortbildungen oder eine Hinführung oder eine Weiterbildung vor dem Start der Alphabetisierungskurse?</i>	
Ich habe lange davor zwei Wochenenden die Schulung von Peter Hubertus gemacht. Also die ProGrundbildung habe ich jetzt gemacht.	13
Letzten Herbst (2016), hier in 'xxx'.	14
Die Schulung von Peter Hubertus war 2004, oder so, in Mannheim.	15
Also die Peter Hubertus Alphabetisierung für Erwachsene.	16
Da ging es noch gar nicht um Integrationskurse.	17
Da ging es um Alphabetisierung und Grundbildung von Deutschen.	18
<i>Wie läuft der Arbeitsalltag ab?</i>	19
Also, im Moment mache ich nur einen 'xxx' Integrationskurs mit Alphabetisierung.	20
Da das ja 'xxx' ist und nur auf Honorar, deshalb habe ich noch eine	21
Teilzeittätigkeit in der Schule.	22
Also habe ich die Arbeit nur an zwei Vormittagen in der Woche	23
Die Alphabetisierungsarbeit.	24
Das sind vormittags drei UE mit 14 Erwachsenen Syrern und Irakern.	25

Das sind Zweitschriftlerner und auch noch nicht Alphabetisierte /	26
(...) also nicht einen Zweitschriftlernerkurs, den man dann vollstopfen kann mit 25	27
Leuten und den dann auch JEDE machen kann, da braucht man keine	28
Qualifizierung, denn Lesen kann ja jeder, dann kann auch jeder alphabetisieren	29
(...) / (aufgebracht)	
Ich habe Gott sei Dank noch den Kurs, der 14 Teilnehmer als Obergrenze hat (...).	30
Und was eigentlich auch zu viel ist, wenn die Gruppe nicht homogen ist.	31
Und der Alltag.	32
Sind wie gesagt die UE und die Vorbereitung und die Absprache mit der Kollegin.	33
Die auch zwei Tage hat.	34
<i>Welchen Zusammenhang sehen Sie zwischen dem Schriftspracherwerb und dem Spracherwerb?</i>	
Es hängt beides schon zusammen (...).	35
Gut es gibt die Leute, die nur über in Deutschland sein und die Sprache hören und	36
dann Sprache lernen.	37
Aber (...) ich denke eigentlich, dass die Schrift schon notwendig ist.	38
Schon alleine zum Vokabeln systematisch lernen.	39
Oder Grammatik systematisch lernen.	40
Das kann man ja nicht nur über das Hören.	41
(..) oder sehr viel schwerer.	42
<i>Wie sehen Sie Ihre Sprachkompetenz als pädagogische Fachkraft, als fördernden Teil für Ihre Teilnehmer ein?</i>	
(Schüttelt den Kopf)	43
Also erst mal Sprachkompetenz, heißt mein eigenes Wissen über Sprache, über	44
Strukturen, über Grammatik, über Rechtschreibung und so was.	45
	46
Also ich glaube schon, meine Sprachkompetenz ist sehr wichtig /	47
das da ziemlich viel notwendig ist.	48
In dieser "ProGrundbildung" hatten wir auch viel theoretische Grundlagen	49
gekriegt. Und ich fand das hoch spannend.	50
Und ich denke, man vermittelt das ja nicht indem, aber man muss es haben.	51
(...) das Wissen drum.	52
Also, das war richtig toll, was die uns da beigebracht haben.	53
Also über Sprache und wie manche Sachen entstanden sind.	54

Oder manche Schreibweisen entstanden sind.	55
Ja, (.) das finde ich schon sehr hilfreich.	56
<i>Können Sie dieses Wissen in den Unterricht einbringen?</i>	
Ja klar, man hat aus dieser Theorie dann auch die Fehlerkategorien entwickelt.	57
Und die hat man dann schon im Hinterkopf, ja.	58
<i>Haben Sie nun aufgrund Ihres theoretischen Wissens auch einen anderen Umgang mit dem Buch (dem Lehrmaterial)?</i>	
(...) Ich habe das A-Z.	59
Ich finde der von A-Z versucht beiden gerecht zu werden.	60
Einmal den Primären, da macht er dann die obersimplen Sachen.	61
Und aber dann den Zweitschriftlernern.	62
Und da macht er dann grammatisch so anspruchsvolle Sachen.	63
(...) Ich komme damit irgendwie nicht klar, dass der versucht alle zu bedienen.	64
Und (...) bin nimmer so arg glücklich mit dem Buch.	65
Wobei man feststellt, bei alle den Büchern, wenn man die kennenlernt, dann findet man die super.	66
Und bei der Fortbildung dann auch.	67
Dann ist man hell begeistert und erst in der Benutzung merkt man dann, wo die Haken und die Hürden sind.	68
Und die Bewertung, wo das Buch nun gut ist und wo ich es abändere.	69
Ich denke da hat man dann erstens seine eigene Intuition.	70
Und seine eigene Erfahrung mit dem Kurs.	71
Und dann halt alles was man auf Fortbildung gehört hat.	72
Was halt so da ist (.) das kriegt man ja so gar nicht mehr auseinander.	73
<i>Thema Diagnostik: Nicht der Einstufungstest, sondern die Diagnostik im Unterrichtsverlauf. Wenden Sie eine Diagnostik an?</i>	74
Also bei dem ProGrundbildung haben wir Material bekommen, die Leute einzustufen. Aber da hatte ich ja keinen Kurs mehr.	75
(...) Also der Alphabetisierungskurs für Deutsche wurde eingestellt.	76
Wir haben dann aus Solidarität mit den Leuten noch ein halbes Jahr gemacht.	77
Ehrenamtlich.	78
Aber für die brauchte ich ja dann keine Diagnostik.	79
Die habe ich ja schon gekannt, über jetzt Jahre schon (...)	80
Wobei wir hatten eigentlich schon bisschen vor gehabt, das mit denen zu machen.	81
	82
	83

Wo sie genau stehen.	84
Aber wir haben das dann doch nicht gemacht.	85
Wir haben dann gemerkt, das ist uns dann irgendwie zu viel, neben der normalen Integrationskursen her.	86 87
Und bei den Alpha-Integrationskursen eine Diagnostik zu machen mit Lesen und Schreiben, ist dann von der Sprache her zu schwierig.	88 89
Die lassen sich ja dann nicht für die Ausländischen nicht anwenden.	90
Wenn sie noch keine Sprache wirklich haben, keine deutsche.	91
Aber dann kriegt man ja ziemlich schnell ja mit /	92
das A-Z arbeitet ja von Anfang an mit Texten.	93
Und die einen lesen den Text dann runter und die anderen können noch gar keine Buchstaben.	94 95
Also das kriegt man dann einfach durch das Unterrichten mit.	96
<i>Wie gehen Sie vor? Wie geht die Förderung von statten?</i>	
Ja, das ist dann schon im Großen und Ganzen klar.	
Man geht dem Buch entlang /	97
klar ich habe dann schon Hausaufgaben gestellt, wo die was frei über sich und ihre Familie schreiben, und dann sehe, wer kriegt was hin und wer nicht.	98 99
Oder wie viel schaffen sie.	100
Wo stehen sie da.	101
Wobei das auch schwierig ist, weil die die es nicht können, lassen es dann von ihren Kindern schreiben (<i>lachen</i>).	102 103
<i>Also, diagnostizieren heißt: das Ziel, dass Sie sich setzen zu erreichen?</i>	
Ja, nun 14 ist dann schon noch so überschaubar, dass ich während dem Unterricht kucken kann.	104 105
Was machen sie.	106
Wie schreiben sie.	107
Und wie lange brauchen sie, um was zu schreiben.	108
Und wie oft kucken sie ins Buch, wenn sie ein Wort abschreiben.	109
Und (.) ja.	110
<i>Sind die Fort- und Weiterbildungen, die sie bisher gemacht haben, brauchbar für den Arbeitsalltag?</i>	
Ja, also ich habe nur eine unbrauchbare gemacht.	111
Aber eigentlich habe ich immer etwas mitgenommen. (...)	112

Es ist eher das eigene Unvermögen, das nachher an der Umsetzung hindert.	113
Sich zu erinnern.	114
Sich das vorzunehmen das einzusetzen.	115
Das kennt man ja eigentlich, dass man viel mitkriegt überall und wenig dann wirklich umsetzt.	116
	117
Aber das liegt nicht an den Fortbildungen, das liegt schon an mir (<i>lachen</i>).	118
<i>Wie kamen Sie zu den verschiedenen Weiterbildungen? Waren es Bedingungen bzw. Voraussetzungen um einen (Alpha-)Kurs zu leiten?</i>	
Nein, um einen Kurs zu leiten brauche ich keine Weiterbildung.	119
Das war immer mein eigenes Interesse.	120
Meine hohe Motivation die ich gehabt habe diese Alphabetisierungsarbeit zu machen. Und (...) die kam eigentlich durch ein tolles Erlebnis:	121
	122
Dass auf dem Bahnhof eine Frau zu mir gesagt hat: 'Können Sie mir sagen wann mein Zug fährt? Ich bin nämlich Analphabetin.'	123
	124
Also ich fand das von der Frau so toll.	125
Und die hat mir dann ihre Geschichte erzählt im Zug.	126
Und ab da wollte ich unbedingt Alphabetisierungsarbeit machen.	127
Und das war mir dann schon klar, dass ich nicht mit dem was ich da in der PH für	128
Grundschule gelernt habe, nicht jetzt Erwachsene alphabetisieren kann.	129
Also, dass ich da schon noch eine Fortbildung brauche.	130
<i>Sie haben dann Fortbildungen zum Thema gefunden?</i>	
Ja, eben diese Peter Hubertus vom Bundesverband.	131
Ich bin dann über die Homepage zur Fortbildung von Peter Hubertus gekommen.	132
Über den Bundesverband (...)	133
Und ich war dann mal in Bad Boll.	134
Da waren ganz viele Tagungen.	135
Und da war ich bei 'Qualifizierter Alphabetisieren', wo ich von Alphabetisierung selber noch gar keine Ahnung hatte.	136
	137
Das war glaube ich die erste Begegnung, die ich überhaupt hatte.	138
Da waren sehr engagierte Leute, die über die Alphabetisierungsarbeit gesprochen haben. Und auch über die politische Seite, und so.	139
	140
Das war total spannend.	141
Das war 2003.	142

<i>Wenn Sie eine Fortbildung vorbereiten würden, was müsste die enthalten? Welche Themen sollten enthalten sein?</i>	
Tausend mal gehört:	143
Wie es zu dem funktionalen Analphabetismus kommt.	144
Weil, wenn man die Arbeit macht, wird man andauernd gefragt von den Leuten, 'wie kann denn das sein?'	145
Und eigentlich findet eben dieses Bewusstsein in der Gesellschaft zu schaffen, dass dieses Problem existiert.	147
Und warum /	148
und da weiß ich selber immer noch zu wenig.	149
Ja. Das wäre das Eine.	150
(...) Dann wäre es natürlich, so (.) die Fehler zu vermeiden.	151
Wie das Alphabet zu lernen oder so.	152
Weil ja die Ehrenamtlichen, die es dann versuchen, das dann halt leider diesen Fehler dann halt machen.	153
Und das versuchen in bester Absicht.	154
Und es den Leuten dann wieder erschweren.	155
Gut, das ist jetzt nicht wirklich ein Thema.	156
Oder das ist jetzt nichts, das man als Thema in der Fortbildung formulieren könnte. Man muss es eben einbauen.	157
Und dann wären es noch.	158
Methoden, Materialien, Diagnostik wahrscheinlich auch noch, Differenzierung.	159
Motivation erhalten.	160
Und was eine Fortbildung, die ich mir selber wünschen würde machen zu können (.) wäre: von der Lesefähigkeit zur Lesefertigkeit.	161
Irgendwo habe ich das mal gehört, konnte es aber nie besuchen.	162
Weil ich finde, die die ich jetzt hatte, die Deutschen, die können lesen, aber die kommen nicht weiter in ein schnelleres, flüssigeres, leichteres Lesen rein.	163
Also das Buchstaben vermitteln und Silben üben und blablabla, und so, das kann man alles.	164
Also als Lehrkraft jetzt.	165
Aber der nächste Schritt.	166
Wie lerne ich so lesen, dass es ihnen was bringt und dass sie nicht mehr die Mühe und den Zeitaufwand haben.	167
	168
	169
	170
	171
	172
	173
	174

Und dass sie es auch im Alltag übernehmen können und wollen.	175
<i>Wie professionalisiert müssen Lehrende sein, um genügend Sprachförderkompetenz zu haben? Genügt der Wille allein?</i>	
Nein, das reicht eben nicht.	176
(...) Ja (...) , das ist ja das, was mich gerade so ärgert (...).	177
Dass man denkt, man könnte die Zweischriftlerner-Kurse /	178
das können jetzt einfach die machen, die schon immer Integrationskurse machen.	179
Dann denke ich, wenn ich nichts gelernt habe über Alphabetisierung und über die	180
Hürden und über die Schwierigkeiten, die die Leute haben.	181
Und wo es hakt und wo ich drauf achten muss, oder so, wie (..)?	182
Ja.	183
Man merkt es ja auch selber, wenn man eine Fremdsprache lernt an der VHS.	184
Und die jetzt davon ausgehen, ja wir nehmen eine Muttersprachlerin in arabisch,	185
die kann ja dann auch arabisch unterrichten.	186
Ja, dass kann sie halt nicht, (...) der Kurs war halt nichts und (...)	187
Alleine das zu können, heißt doch nicht, dass ich es weitergeben kann.	189
Man braucht die Fortbildung, das ist doch klar.	190
<i>Kann ich als Alpha-Kursleiterx in Grundbildung gut ausgebildet sein?</i>	
Weil da noch Mathe und alles dazukommt?	191
Ja, bei der ProGrundbildung war da ein ganzes Wochenende Mathe.	192
(...) Ja und ich finde ein Wochenende 16 UE ist nicht zu wenig.	193

Zusätzlich protokolliert:

- Weiterbildungen: Peter Hubertus; vom Bundesverband Alphabetisierung Deutscher "Qualifizierter Alphabetisieren" Bad Boll Basisqualifizierung ProGrundbildung, vhs Stuttgart
- zur Zeit bei mehreren Auftraggebern tätig
- unterrichtet ausschließlich Deutsch
- beschreibt grundsätzlich mit einem Kursbuch zu arbeiten und mit Arbeitsmaterial aus dem Internet und alpha-Lernportalen und Material aus der Lehrerbildung.
- bezieht nie "ich will lernen .de" mit ein

○ Interview P7	
<i>'xxx' es wäre schön, wenn Sie sich ganz kurz vorstellen und eventuell über Ihren beruflichen Werdegang ganz kurz etwas erzählen. Was hat Sie zur Alphabetisierungsarbeit geführt?</i>	
Also ich arbeite als Dozent an 'xxx' und unterrichte dort Deutsch (im Projekt Alphabetisierung und Grundbildung) an 'xxx' (.)	1 2
An der Gewerblichen Berufsschule und 'xxx'.	3
Und habe ich Mathematik, Deutsch und Englisch auf Lehramt studiert an der PH in Schwäbisch Gmünd.	4 5
Zuvor noch ein Grundstudium Jura in Erlangen / Nürnberg.	6
<i>Wie sieht Ihr Arbeitsalltag in der Alphabetisierungsarbeit aus?</i>	
Nun, da gibt es ganz viele Punkte.	7
Zum einen in den Kursen /	8
man hat Teilnehmerlisten /	9
in manchen Kursen, weiß man aber jetzt auch nie, wer sitzt nun vor einem.	10
Das heißt man bereitet vor, hat schon die Teilnehmer im Kopf und plötzlich kommt alles doch ganz anders.	11 12
Das heißt man hat schon einen kompletten Plan und sagt, das macht man /	13
ich habe das auch schon von Kollegen auch gehört /	14
da muss man dann manchmal ganz flexibel sein.	15
Das heißt man kann nie seinen Plan, den man vielleicht mit hat auch immer durchsetzen.	16 17
Manchmal läuft es dann doch immer ganz anders.	18
Was nicht heißt, dass es irgendwie negativ wäre.	19
Manchmal verläuft es auch ganz positiv, weil man sich auf was Neues einstellen muss. Das ist in manchen Kursen der Fall.	20 21
Gerade auch in Firmen, da gibt es dann oft zwei Kursangebote, wo für die Frühschichtler und die Spätschichtler extra dann ein Raum ist.	22 23
Dass da ein Zeitraum ist, wo die wissen, da können sie kommen.	24
Und hängt es ja davon ab, ist der krank, hat der jetzt Früh- oder Spätschicht.	25
Oder vielleicht Nachtschicht und ist gar nicht da.	26
Oder es sind private Dinge.	27

Es gibt auch viele private Hindernisse, wo einen dann daran hindern, dass er dann doch nicht kommen kann.	28 29
Da kriegt man dann auch oft mit /	30
die kommen dann auch manchmal mit Problemchen oder Schriftstücken oder so.	31
Also es ist ganz vielfältig, abwechslungsreich, was ja auch das Schöne daran ist.	32
Also wie gesagt, gibt es ganz viele Dinge zu erzählen.	33
<i>Hat denn die eigenen Sprachkompetenz Einfluss auf die Sprachkompetenz, die die Teilnehmer erreichen sollen?</i>	
Ich denke klar.	34
Der Lehrer bringt immer seine eigene Sprachkompetenz mit.	35
Und muss sie auch haben.	36
Das ist aber immer etwas individuell.	37
Jetzt muss man den Begriff erst mal fassen.	38
Was bedeutet Sprachkompetenz.	39
Klar es hat einen starken Einfluss.	40
Alles was dazu gehört auch.	41
Zum Beispiel was das Schwäbisch betrifft.	42
Wie stark 'schwäbelt' man, oder auch nicht.	43
Oder die Art und Weise, wie man Dinge formuliert.	44
Oder welchen Wortschatz man hat.	45
Wie ja auch jeder selbst geprägt ist, durch Elternhaus und Schule, oder /	46
das ist ja bei jedem etwas anderes.	47
<i>Ist theoretische Wissen über Sprache und Spracherwerb wichtig?</i>	
Doch, also ganz stark immer wieder.	48
Also das verknüpft sich dann, auch wenn man dann manche Dinge dann nicht /	49
manche Dinge kann man erklären, zum Beispiel, die man gelernt hat.	50
Weil ich habe ja Englisch und Deutsch studiert, Linguistik.	51
Und auch mit dem Englischen oft.	52
Dass man Sachen dann verknüpft, ganz schnell oder mit dem Deutschen was man gelernt hat.	53 54
Manchmal bedeutet das jetzt nicht, dass man was erklären muss, aber man hat	55
dann / man weiß genau, wo das Problem jetzt ist.	56
Und dann kann man dem jetzt helfen.	57
Das heißt man muss jetzt nicht, mit irgendwelchen linguistischen Fachbegriffen	58

jetzt kommen.	59
Aber das kommt ganz oft vor.	60
(...) Ja. (...)	61
Manchmal ist es auch dass die Brücke ganz schnell über das Englische gemacht wird, wenn man mit Lernern zu tun hat, die ganz wenig Deutsch können.	62 63
Natürlich muss man immer kucken, dass das minimal bleibt.	64
Denn dann sind vielleicht welche daneben, die dann sagen: Ne, nicht dieses Englisch, das verstehe ich jetzt ja gar nicht.	65 66
Aber das ist manchmal nur kurz die Brücke, dass man sich austauscht.	67
Zum Beispiel einen Teilnehmer habe ich, der ist US-Amerikaner, aber kommt aus Sizilien und ist im Deutschkurs.	68 69
Das heißt er spricht Italienisch, amerikanisches Englisch und Deutsch auf einem guten Level.	70 71
Aber trotzdem möchte er sich verbessern.	72
Und manchmal, wenn wir uns dann austauschen, wenn es dann um Formulierungen geht, sagt er dann was bedeutet das, z.B. "flüstern" ja das heißt "whisper" / das sind dann auch linguistische Themen, die ich in der Linguistik dann gelernt habe.	73 74 75
<i>Könnte man ohne theoretische Grundkenntnisse auch unterrichten? Genügt es nur die Deutsche Sprache zu beherrschen?</i>	
Ohne Vorkenntnisse, die man jetzt aus dem Lehramtstudium, oder die man jetzt allgemein, wenn es jetzt darum geht zu Lehren hat /	76 77
sicherlich kann der irgendwie helfen.	78
Weil es gibt ja auch teilweise Teilnehmer, die sagen: ich verstehe jetzt Schwäbisch nicht.	79 80
Diese Ausdrucksweisen.	81
Da muss man dann auch selber /	82
das sind Dinge, die könnte jetzt auch jemand anderes tun.	83
Aber insgesamt, (.) so (.), da kann ich mich jetzt schlecht reinversetzen, (.) mit meinem background so (.), wie das jetzt funktionieren soll.	84 85
Aber ich glaube nicht, dass das jetzt /	86
weil man muss da doch jetzt selber die Sprache, auch wirklich so für sich so, auseinanderbröckeln und die Dinge auch parat haben.	87 88
Die Leute wollen ja auch Begründungen haben.	89

Auch grammatikalische.	90
Da reicht es dann nicht zu sagen: ja das ist so.	91
Die wollen dann ja auch schon oft wissen, ja wieso?	92
Ist das immer so?	93
Oder manchmal, warum ist das so?	94
Und da braucht man einfach das Fachwissen auch.	95
Und ja (...)	96
<i>Sprachförderung. Wo beginnt Sprachförderung?</i>	
Überall wo Menschen geholfen wird, im Privatleben oder im Berufsalltag.	97
Ganz allgemein irgendwelche Dinge zu verstehen, wo er Probleme hat.	98
Das ist Sprachförderung.	99
<i>Wie steht es mit der Schriftsprachförderung?</i>	
Das ist eine weite Frage.	100
Ich habe viele Fortgeschrittenenkurse, deswegen ist es mir selten, aber es ist schon passiert, dass man schon Leute kennen gelernt hat, bei denen die Schriftsprache in der Muttersprache noch nicht stark genug ausgeprägt war.	101 102 103
Noch nicht gut genug war, wo man dann gesehen hat, na hoppla, jetzt hat er Probleme gehabt das zu übersetzen in seine Muttersprache.	104 105
Er musste dann da nochmal nachschauen.	106
Das gibt es natürlich auch, weil die eine ganz andere /	107
weil die in ihrem Heimatland /	108
da sind da auch ganz andere schulische Laufbahnen.	109
Auch üblicher, als jetzt hier in Deutschland.	110
Je nach dem Land und da kam das dann auch schon vor.	111
<i>Thema Diagnostik: Wie diagnostizieren Sie im Unterricht?</i>	
Also, bei mir diagnostizieren /	112
das ist eher /	113
also die Leute haben meistens schon Kurse besucht, das heißt da kommen dann nur Gruppen zusammen, wo die dann auf A2 Level sind.	114 115
Und dann sieht man recht schnell bei der Aufgabenbewältigung, einfach so /	116
im Unterricht sieht man dann so, wo hat derjenige dann Probleme.	117
Und wo ist er stark.	118
Und wo hat der Probleme.	119
Und wo ist der stark.	120

Also so direkte Diagnosetests oder so habe (.) ich jetzt noch nicht durchgeführt.	121
In anderen Gruppen, parallel von mir, da wurde das schon durchgeführt.	122
Die wurden dann mal eingestuft von einer Kollegin.	123
<i>Wie diagnostizieren Sie?</i>	
Also ich höre es ja schon beim Formulieren.	124
Also wenn jemand sagt: ich fahr gleich zu hause.	125
Dann sehe ich doch schon, dass der Probleme hat mit 'zu und nach'.	126
Und dass man dann aufsplittet, wann sagen wir denn 'zu und nach'.	127
Also durch das Hören und durch das was die dann auch schreiben.	128
Da sehe ich das dann am Deutlichsten.	129
<i>In den Unterrichtseinheiten - können Sie dann speziell auf jeden eingehen?</i>	
Ja ich habe manchmal Kleingruppen, manchmal ein, zwei, drei Leute.	130
Aber wenn dann viele da sind, sind es auch mehr.	131
In manchen Gruppen sind auch immer so acht Leute.	132
Jetzt die größte Gruppe sind das 13 Leute.	133
Wobei das bei der Beruflichen Schule auch schnell wechselt.	134
Da brechen dann welche ab, dann kommen wieder Neue dazu.	135
Also ich sage mal, zwischen eins und 13.	136
Also ich versuche jetzt schon auf jeden einzugehen.	137
Es gibt ja Gruppen, da habe ich die Teilnehmer schon lange.	138
Und ich kenne so von jedem Einzelnen so die Stärken und Schwächen.	139
Und plane das dann auch ein.	140
Und frage dann auch nach Wünschen.	141
Die äußern die dann auch und sagen: oh, ich habe ein Problem damit.	142
Kannst du mir da helfen.	143
Oder ich verstehe das nicht.	144
Der Eine möchte Konjunktionen oder Hauptsätze und Nebensätze üben.	145
Der Andere sagt wiederum: Nein, das möchte ich nicht, ich möchte was anderes.	146
Dann muss man irgendwie jedem gerecht werden.	147
Man muss dann auch gegenüber dem anderen begründen: ja, der braucht das jetzt.	148
Weil das sind so /	149
ich habe es ihnen auch gesagt.	150
Es gibt keine homogenen Gruppen, es sind alle anders teilweise.	151
Manchmal driftet das schon weit auseinander, weil die auch einen ganz anderen	152

background haben. (...ab hier gekürzt)	153
<i>Was heißt dann Diagnostik?</i>	
Ja, beobachten.	154
<i>Hatten Sie vor Beginn Ihrer Alphabetisierungslehrtätigkeit eine Einführung oder Fortbildung?</i>	
Wir hatten an 'xxx' eine Fortbildung, die war vorgesehen für drei Tage.	155
Die wurde dann aber nach dem ersten Tag auf Wunsch der Teilnehmer	156
abgebrochen. Was das jetzt genau beinhaltet /	157
müssten wir nochmal das handout anschauen.	158
Das war, laut der Kollegen nicht umzusetzen.	159
Gerda ein Punkt war da auch, dass es bei uns nicht planbar ist.	160
Dass man nicht manchmal weiß, wer da vor einem sitzt. (... ab hier gekürzt)	161
<i>Wenn Sie eine Weiterbildung konzipieren müssten, was wäre dann wichtig?</i>	
Also, man muss wissen, was für Material kann ich anwenden.	162
Was kann ich verwenden.	163
Welche Probleme können auftreten.	164
Das wichtigste ist das Unterrichtsmaterial.	165
Wen habe ich vor mir und was benötigen die.	166
Auf was kann ich zurückgreifen.	167
Und die Erfahrungen von uns, die das schon länger machen, die sind dann auch	168
wichtig / kann man dann auch vermitteln.	169
Es war zum Beispiel so, dass jemand neu gestartet ist.	170
Die haben dann bei mir hospitiert.	171
Das war dann zwar nur eine Einheit, aber die hatten dann kurz vorher noch ein	172
Gespräch und dann danach.	173
Aber ich habe denen dann auch Material von mir mitgebracht.	174
So dass ich denen auch gezeigt habe, wie man so jetzt Materialien jetzt mal	175
erarbeiten kann.	176
Und dass man auch mal ein Buch hat, mit dem man arbeitet.	177
Und ja, so. (... ab hier gekürzt)	178
<i>Wenn Sie sich eine Fortbildung wünschen könnte, was sollte angesprochen werden?</i>	
Eher irgendwas mit Methoden, Methodik irgendwas.	179
Fachwissenschaftliches jetzt nicht.	180

Methodik betreffend: Wie kann man Dinge am besten, na ja unterstützen.	181
Im Unterricht einsetzen oder so was.	182
Wie man im Unterricht was sagen kann, hier so was, wie Bilder einsetzen (.)	183
Das prägt sich dann besser ein.	184
Also verschiedene Methoden mit denen man arbeiten kann.	185
Also ich habe in London in der Schule so einen 'für Lehrer', also für	186
Engischlehrer so was besucht.	187
Und das war zwei Wochen lang.	188
Das war ein ganz netter Englischlehrer und der hat uns dann verschiedene /	189
wir waren vier Teilnehmer, zwei Frauen und zwei Männer, Methoden /	190
da haben wir dann handouts bekommen und jede Methode wurde dann	191
besprochen. Manches eine halbe Stunde.	192
Manches zwei Stunden.	193
Oder er hat erklärt aus der Praxis halt.	194
Na vielleicht wie man Unterrichtsmaterial einsetzt. (... ab hier gekürzt)	195

Zusätzlich protokolliert:

- *beschreibt grundsätzlich mit einem Kursbuch zu arbeiten und mit Arbeitsmaterial aus dem Internet und Material aus der Lehrerbildung.*
- *bezieht nie "ich will lernen .de" mit ein.*

○ Interview P8	
<i>'xxx' es wäre schön, wenn Sie sich ganz kurz vorstellen und eventuell über Ihren beruflichen Werdegang ganz kurz etwas erzählen. Was hat Sie zur Alphabetisierungsarbeit geführt?</i>	
Mein Name ist 'xxx'.	1
Ich bin 26 Jahre alt.	2
Ich habe nicht Pädagogik studiert, sondern Internationale Betriebswirtschaft und Fremdsprachen in den Niederlanden.	3 4
Das heißt, dass ich mittlerweile fünf Sprachen spreche.	5
(.) Und deshalb Sprachen natürlich über alles liebe.	6
(.) Ich habe in den Niederlande schon Niederländischunterricht gegeben.	7
Auch dort für Migranten, quasi an der Uni.	8
Nachdem ich dann dort fertig studiert habe, bin ich nach Deutschland gekommen.	9
Und weil ich auch meinen Anteil für die Bewältigung der Flüchtlingskrise leisten wollte, habe ich mich bei der 'xxx' gemeldet, um dort auch Deutsch zu unterrichten.	10 11 12
Das hat sich jetzt so ergeben, dass keiner von meinen Schülern Flüchtling ist. Aber macht ja nichts, gehört ja auch zur Migration.	13
<i>Alphabetisierung: Wie sieht Ihr Arbeitsalltag aus?</i>	
Für 'xxx' unterrichte ich in der 'xxx'.	14
Das ist eine 'xxx', ... an dieser Produktionsstätte haben sie doch einige ausländische Mitarbeiter, die zum Teil auch tatsächlich auch direkt aus dem Ausland angeworben wurden.	15 16 17
Also noch kaum, bestenfalls einen Zweimonats-Deutsch-Kurs hatten.	18
Und um die geht es.	19
Teilweise sprechen die schon wirklich solide Deutsch.	20
Allerdings hatte sie natürlich nie so richtig formell Deutschunterricht.	21
Und gerade wenn sie in der Berufsschule und in der Ausbildung bestehen wollen, müssen sie das natürlich können.	22 23
Deswegen sind die bei mir.	24
Dazu kommt noch bei den Anfängern.	25
Also die ich in die Anfängergruppe eingeteilt habe, (.) sind auch zwei mit dem gleichen Hintergrund.	26 27

Aber auch zwei (...) die sind aus Rumänien.	28
Und bei denen merkt man schon deutlich, dass es an der Grundbildung fehlt.	29
Das heißt für die muss ich vorbereiten.	30
Sehr, sehr viel mit Bildern und Artikeln.	31
Einfach nur, um ihnen beizubringen, dass es der Vogel heißt und was denn der Plural davon ist, usw.	32
Also ich arbeite sehr viel mit Bildern bei den Anfängern.	33
Aber ich merke jedes Mal, dass die ganz offensichtlich schon in ihrer eigenen Sprache, dass es auch da schon an Grundbildung fehlt.	34
Dass sie zum Beispiel nur mir Mühe verstehen, was ein Subjekt und was ein Verb ist. Und das ist schon anstrengend.	35
Weil die auch deutlich langsamere Fortschritte machen als die anderen.	36
<i>Was ist das Ziel des Unterrichts?</i>	
Also das Ziel für die Fortgeschrittenen ist ganz klar (.) die Berufsfachsprache, so ist es offiziell definiert.	37
Allerdings bin ich der Meinung, dass sie die Berufsfachsprache in ihrem Arbeitsalltag auch ziemlich genau auch so lernen (...).	38
Was sie dort allerdings nicht lernen ist natürlich sich schriftlich und korrekt auszudrücken.	39
Das hängt zum einem damit zusammen, dass sie die meisten anderen Mitarbeiter fast nie korrigieren.	40
Bzw. nur dann, wenn es völlig unverständlich ist.	41
Aber wenn sie einigermaßen solides Deutsch sprechen, werden die dort nicht korrigiert. Sprich: sie lernen es nie.	42
Und da setze ich eben an.	43
Ich schreibe sehr viel mit ihnen.	44
Gerade in den letzten Wochen, habe ich viel Prüfungsvorbereitung gemacht.	45
Für die Berufsschule.	46
Habe dazu auch quasi Vorbereitungstest gemacht und gebaut aus Material, das wir haben von den Berufsschulen für 'xxx'.	47
Und auch aus Lehrbüchern für 'xxx' und 'xxx'.	48
(.) Ja, jetzt gerade habe ich den Schwerpunkt drauf gelegt, z.B. was ist der Unterschied zwischen 'erklären' und 'erläutern'.	49
Was ist der Unterschied zwischen 'ordnen' und 'zuordnen'.	50

Das sind so Dinge, man hört sie nie, benutzt sie in der normalen Alltagssprache überhaupt nicht.	61
	62
Aber wenn des dann in der Prüfung steht und man versteht die Aufgabe falsch, dann beantwortet man die Frage falsch.	63
	64
Obwohl man es eigentlich weiß.	65
Was natürlich sehr bitter wäre, deswegen.	67
<i>Welchen Zusammenhang gibt es zwischen Spracherwerb und Schriftspracherwerb?</i>	
Ich sehe das (...) das gehört definitiv zusammen.	68
Ich bin überzeugt, dass man nur dann wirklich die gesprochene Sprache beherrschen kann, wenn man auch die schriftliche kann.	69
	70
Es bringt nichts, wenn man immer nur meint zu wissen, wie es geschrieben wird.	71
Bzw. dass man eine Idee davon hat, wie es geschrieben wird, weil man es nur hört. Und dann kommen im Deutschen auch noch Dialekte dazu.	72
	73
Und xxx ist es nochmal ein recht breites Schwäbisch.	74
(.) Ja, also ich halte es für sehr wichtig, beides gleichzeitig zu lernen.	75
<i>Welche Zusammenhänge sehen Sie dann zwischen Ihren pädagogischen Fachwissen in Bezug auf Spracherwerb und Schriftspracherwerb und dem Kompetenzerwerb bei den Teilnehmern?</i>	
Also ich muss ganz klar sagen, mein pädagogisches Fachwissen habe ich mir irgendwie selber angeeignet.	76
	77
Durch beobachten und ausprobieren.	78
Ich habe keine wirklich formelle Ausbildung in Pädagogik (...)	79
Gut ich habe allerdings bemerkt, dass bei den Fortgeschrittenen, /	80
das sind fast alles Jungs oder junge Männer in meinem Alter, /	81
da ist schon wichtig, dass ich mit denen auch mal lachen kann.	82
Oder einen Exkurs mache über Dialektdeutsch.	83
Allein schon aus Interesse und natürlich auch, weil wir das lustig finden.	84
(..) Ja, also ich halte für wichtig, gerade wenn man so eine Bindung zu den Schülern aufbaut, dass man die auch nutzt.	85
	86
Bei den Anfängern fällt mir das etwas schwer.	87
Aber das liegt zum Teil auch einfach daran, dass ich mit ihnen nur beschränkt sprechen kann.	88
	89

(...) Naja, sie sind Rumänen, ich kann kein Rumänisch.	90
Die lernen Deutsch, aber sie können sich kaum ausdrücken (..).	91
Wir nutzen dann Spanisch als Behelfssprache, weil ich Spanisch spreche und sie	92
auch einigermaßen, aber jetzt auch nicht perfekt.	93
Jetzt immerhin habe ich es geschafft ihnen manchmal zu helfen mit solchen	94
Sachen, wie Behördenfragen und Formularen, usw., wo sie dann überhaupt nicht	95
weiterkommen. Die haben sich angewöhnt /	96
die sind zwar schon seit zwei Jahren in Deutschland /	97
aber wenn sie einen Brief von Behörden bekommen und sie wissen das nicht was	98
drin steht, dann schmeißen sie den weg.	99
Und da habe ich gemerkt, dass man da durchaus ansetzen kann pädagogisch.	100
Aber, ja klar, mit klassischen Pädagogikmitteln aus der Schule, die sind schwer	101
umsetzbar, glaube ich.	102
Weil Beziehungen, wie die eines 40jährigen Lehrers zu seinen 15jährigen	103
Schülern ist doch was stark anderes glaube ich.	104
<i>Wie wichtig ist in ihrem Unterricht die Diagnostik?</i>	
Damit tue ich mich immer noch ein bisschen schwer.	105
Also vor allen Dingen, wir sammeln ja Daten am Anfang des Unterrichts.	106
Vor allen Dingen zur Vorbildung und so weiter.	107
Und es ist einfach extrem schwierig, ausländische Bildungsabschlüsse wirklich zu	108
übertragen.	109
Sprich, am Anfang war es für mich kaum möglich genau zu sagen, wo soll ich die	110
überhaupt einstufen.	111
Sowohl sprachlich, also von ihren tatsächlichen Sprachfähigkeiten.	112
O.k. dafür gibt es Einstufungstest, usw. ja das geht auch.	113
(...) Sie in Sprachkompetenzgruppen einzuteilen ist relativ einfach.	114
Aber es macht natürlich einen großen Unterschied, wie man jemanden zum	115
Beispiel deutsche Fälle erklären kann, wenn man weiß, dass der ein fast	116
Abituräquivalent hat, aus seinem Heimatland, (...) als jemanden, der sagt, er ist	117
10Jahre zur Schule gegangen, aber eigentlich auch in seiner eigenen Sprache	118
kaum Grammatik beherrscht.	
(..) Also wie gesagt, da bin ich über jede Hilfestellung dankbar.	119
Aber (..) (hm?) ist schwierig.	120
<i>Gab es für Sie Fortbildungen oder Einführungen zur Alphabetisierungsarbeit,</i>	

<i>bevor Sie zu unterrichten begonnen?</i>	
Nein, leider nicht.	121
Würde ich aber gerne in Anspruch nehmen, wenn ich die Möglichkeit hätte.	122
<i>Ist 'die Phonologische Bewusstheit' ein Begriff für Sie?</i>	
Also ein Fachbegriff nicht.	123
Aber ich gehe mal davon aus, es geht um Ausspracheprobleme.	124
Bzw. das Hör-Verstehen-Problem.	125
<i>(Erklärung über den Begriff der phonologischer Bewusstheit)</i>	
Jetzt wo Sie das ansprechen.	126
Ich glaube gerade bei den Anfängern aus Rumänien wäre das extrem hilfreich.	127
Die anderen verstehen nämlich /	128
die haben alle ziemlich schnell verstanden, dass das Alphabet auf Deutsch einfach	129
einen etwas anderen Lautwert hat, als das von anderen Sprachen.	130
Aber das ist natürlich in jeder Sprache so.	131
Und mir ist das sehr bewusst, weil ich fünf Sprachen spreche.	132
Für diese beiden Rumänen war es nun aber extrem schwer zu verstehen, dass ein	133
's', ein deutsches 's' kein 'sch' ist, was es im Rumänischen ist.	134
Und sie haben sich am Anfang allen Ernstes beschwert, dass auf rumänisch alles	135
genau so ausgesprochen wird, wie man es schreibt.	136
Und auf deutsch nicht.	137
Und ich habe es nicht geschafft, ihnen klar zu machen, dass das in jeder Sprache	138
anders ist.	139
(...) Aber, ja.	140
<i>Habe ich Sie richtig verstanden. Sie wären dankbar um jede Weiterbildung?</i>	
Also gerade, was das betrifft, ja.	141
(...) Ich habe jetzt mit viel Mühe glaube ich geschafft ihnen jetzt klar zu machen,	142
vor allem mit Phonetikübungen.	143
Und indem ich ihnen Übersichten gedruckt habe.	144
Und auch mit ihrer eigenen Mitarbeit, weil sie sich dann Beispiele geschrieben	145
haben von rumänischen Wörtern, diesen Klang usw. (..).	146
Aber wenn ich das von Anfang an gewusst hätte: wie strukturiert aufbauen.	147
Das hätte schon geholfen.	148
Auf jeden Fall.	149
<i>Das heißt, Sie hatten bisher noch keine Möglichkeit, an Fort- und</i>	

<i>Weiterbildungsveranstaltungen die derzeitige Lehrtätigkeit betreffend, teilzunehmen?</i>	
Nein, mir ist zumindest noch keine angeboten worden.	150
Nein.	151
<i>Es gab also kein Einstellungskriterium für Ihre derzeitige Alphabetisierungstätigkeit - bzw. als Dozent in der Alphabetisierungstätigkeit?</i>	
Ja, das hat mich ehrlich gesagt ein bisschen gewundert.	152
Aber 'sie' haben das einfach damit begründet, dass ich selbst so viele Sprachen spreche. Und auch schon Unterrichtserfahrung habe.	153
	154
(..) In nochmal anderen Sprachen.	155
Und deswegen war 'xxx' der Meinung: Ja, 'xxx' packt das.	156
Kein Problem.	157
<i>Thema Diagnostik. Es gibt in der Pädagogik verschiedene Diagnoseinstrumente bzw. Techniken.</i>	
Die kenne ich alle nicht.	158
<i>Und wie gehen Sie dann vor, wie stellen Sie einen Förderplan auf? Auf welcher Basis fördern Sie?</i>	
Im Prinzip von Woche zu Woche.	159
Ich benutze natürlich Lehrbücher.	160
Die geben einem normalerweise schon einen recht soliden Grundplan.	161
Und nach jeder Woche überlege ich, wo gab es Probleme, wo hatten sie Schwierigkeiten.	162
	163
Und für die drauffolgende Woche fokussier ich mich dann nur da drauf.	164
Bis das einigermaßen funktioniert.	165
Und dann mache ich meistens weiter im Programm wie es das Lehrbuch vorschlägt.	166
	167
<i>Also Förderplan heißt: beobachten - abklären?</i>	
Ja.	

Zusätzlich protokolliert:

- *beschreibt grundsätzlich mit keinem Kursbuch zu arbeiten sondern mit Arbeitsmaterial aus dem Internet und alpha-Lernportalen und Material aus der Berufschulbücherei*
- *bezieht nie "ich will lernen .de" mit ein*